

**Programa de Formación en Educación Intercultural  
Bilingüe para los Países Andinos  
PROEIB Andes**

**Enseñanza de lengua indígena e  
interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo?**

**Investigación sobre la enseñanza del quechua en  
dos colegios particulares en Cochabamba**

**Inge Sichra**

**Cochabamba, enero 2006**

Dedicado a las niñas y niños  
que sobreviven en la escuela.  
Por resistir, resistirse y seguir  
esperando que los escuchen  
algún día.

## INDICE

Resumen	5
Introducción	5
Hipótesis o argumento justificativo de la investigación	6
Objetivo general	7
Objetivos específicos	7
Problema de investigación	7
Preguntas de investigación	9
Referentes conceptuales	9
Interculturalidad	10
Interculturalidad en la educación	11
Planificación lingüística	13
Enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas	15
Enseñanza y aprendizaje de lengua indígena como segunda lengua	16
Metodología	18
Resultados	24
1. MARCO INSTITUCIONAL	24
Marco institucional de la Reforma Educativa	24
Marco institucional del colegio San Agustín	25
Marco institucional del colegio CENDI	27
Conclusión	29
2. EL AULA	30
Cultura escolar	30
Enseñanza por recomendación	30
Condicionar la clase para medir la enseñanza	32
El cuaderno, altar del saber	36
Primero y último - la escritura	39
Resumen	43
Pedagogía de lengua extranjera quechua	44
Congelar la lengua para enseñarla	44
Preparamos un plato de mentiritas que no se puede comer	50
El medio se vuelve fin en sí mismo: el castellano en la mira	52
Poner en duda la autoridad midiendo su competencia	55
La enseñanza empieza y termina con la copia	56
Todas las lenguas tienen gramática	62
El ejercicio de hacer pensar, hacer recordar, resolver dudas	64
Resumen	67
Lengua indígena	68
El estereotipo del hablante quechua	68
Los sentidos del quechua en la educación	71
Acercando el quechua al mundo de los niños	76
Resumen	79
Conclusión	80
3. LAS OPINIONES	84
Los alumnos frente a la lengua indígena	84
Experiencia con el quechua	84
La empleada como apoyo en el aprendizaje de quechua	85
Resumen	86
Alicientes de los niños para aprender el quechua	86
Superar la incomunicación	86
Lo histórico y la pervivencia de ello	87
Lo originario y el orgullo de lo propio	88

Misticismo	88
Razón pragmática	89
Resumen	89
Los padres y madres de familia frente a la lengua indígena	90
Generación puente: entre el rechazo y el acercamiento	90
Movimiento en los compartimentos geográficos y estancos sociales: la visibilización	94
Resumen	97
Razones para el mantenimiento de la asignatura de quechua en el colegio	98
Razón pragmática / instrumental: lograr comunicarse en el campo y la ciudad	98
Razones políticas	100
Sentido de identidad nacional	102
Razón académica / cognitiva	103
Razón afectiva / estética	103
Resumen	104
Conclusión	105
4. PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DEL QUECHUA	107
Lo primero y lo último: la motivación	107
Metodología y contenido: creatividad y conversación	108
El quechua popular	110
Vocabulario: entre lo agrocéntrico y la cotidianeidad	110
El cuestionamiento a la escritura	111
La profesora ideal es “quechuista”, sabe “tratar con niños” y los alumnos sepan respetarla”	112
Buen material, por si falla el profesor	113
Asignatura voluntaria y calificación	114
Discusión	115
Conclusión	118
Post Scriptum	118
Bibliografía	119
Anexo	123

*Truth in drama is forever elusive.  
You never quite find it but the search for it is compulsive.  
The search is clearly what drives the endeavour. The search is your task.  
(Harold Pinter, Premiación Nobel de Literatura, Estocolmo, 8.12.05)*

## RESUMEN

La premisa que sustenta la investigación<sup>1</sup> establece que los procesos pedagógicos son producto de ideología y generan ideología. En consecuencia, este trabajo tiene como objetivo detectar el aporte de la enseñanza del quechua en la interculturalización de alumnos monolingües castellano hablantes de dos colegios particulares que han incorporado la lengua indígena en su currículo.

La parte central describe con detalle los procesos áulicos observados en los colegios respondiendo a las preguntas ¿dónde?, ¿cómo? y ¿qué? se enseña en la asignatura de lengua indígena, a través del análisis en tres distintos niveles: cultura escolar, pedagogía de lengua extranjera quechua y lengua indígena.

En la segunda parte se contrasta este espacio escolar con el marco institucional de la Reforma Educativa y los establecimientos investigados, las opiniones de los niños y padres de familia respecto a la importancia del quechua en un contexto de conflictos sociales, reconocimiento de la diversidad, migración y rescate del valor de la cultura y lengua indígena como símbolo nacional ('lo nuestro').

Como aporte al cambio, se presenta la propuesta para la enseñanza del quechua construida por los mismos niños y sus padres. El análisis de esta nueva manera de encarar el tratamiento del quechua en el aula revela que avanzaríamos en la interculturalización de los alumnos escuchándolos, averiguando de ellos y sus padres qué desean, piensan, recuperando su saber y sentido común surgidos de la vida cotidiana misma. Excluyendo a los protagonistas de la educación, quién sabe estábamos excluyendo a los expertos!

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, Latinoamérica así como Africa y Asia presentan fuertes y constantes movimientos migratorios de áreas rurales a los centros poblados. Las ciudades latinoamericanas en aquellos países con vasta población indígena han dejado de tener –si es que alguna vez lo tuvieron- sociedades mestizas monolingües castellano hablantes para volverse multilingües y pluriculturales en distinto grado. Estos flujos se dan en un tiempo en el cual casi todos los Estados empiezan a revisar su concepción nacionalista homogénea y a reconocer en sus constituciones o leyes la composición multiétnica de su población. Asimismo, los movimientos étnicos mundiales y las demandas de reconocimiento de derechos humanos individuales y colectivos promueven una toma de conciencia y de autoafirmación identitaria de los hasta ahora invisibilizados sectores indígenas urbanos.

La educación intercultural bilingüe (EIB) diseñada en toda la región para atender a la población indígena, en primera instancia, adquiere una dimensión distinta en este contexto.

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue posible gracias a la disposición de los directores y las docentes de los colegios San Agustín y CENDI de abrirme sus aulas sin contemplaciones, y a la generosidad de madres, padres y alumnos del 6to, 7mo y 8vo curso del San Agustín y 6to de CENDI con su tiempo y su interés. Agradezco también a las estudiantes de la cuarta maestría del PROEIB Andes Berta Año, Soledad Guzmán y Cristina Terán y a Gustavo Gottret y Luis Enrique López por la lectura y atinados comentarios a este documento. Las omisiones, errores y/o excesos que pudiera contener son obviamente de entera responsabilidad de la autora.

La demanda educativa de un amplio sector bilingüe migrante a centros urbanos, por ejemplo, desafía la clásica distinción en la EIB entre primera lengua y segunda lengua y su respectivo tratamiento metodológico. Para los hijos de los migrantes nacidos en las ciudades quizás no aplique esta distinción; también será cada vez más importante reconocer la necesidad de cubrir la demanda de lengua indígena como segunda lengua para estudiantes indígenas y, en cada vez mayor medida, para adultos indígenas.

Por otro lado, la reproducción cultural indígena en áreas urbanas cobra una dinámica distinta debido al contacto cultural y lingüístico y las expectativas de integración o asimilación de los migrantes en la sociedad hegemónica. Las redes familiares extensas que persisten para mantener las relaciones sociales, económicas, culturales entre áreas de población concentrada o urbanas y áreas de población dispersa o rural son mecanismos fundamentales en el proceso de apropiación y transformación del espacio urbano. En cuanto a la reproducción lingüística, los nuevos ámbitos laborales y societales a los que se insertan las familias migrantes provocan cambios en el uso de lenguas en espacios íntimos así como públicos que pueden llevar al cambio de lenguas en pocas generaciones. Por el contrario, hay evidencias de actitudes de resistencia y resignificación de identidades lingüísticas en individuos y familias migrantes en el contexto urbano. La creciente ruralización de las ciudades, las nuevas formas de asentamiento, el posicionamiento ante la sociedad hegemónica y la inserción en el mundo moderno presentan grandes desafíos a las organizaciones indígenas por la transformación de sus bases y las nuevas y complejas necesidades de la población indígena.

Otro aspecto relevante es la atención de la interculturalidad en la población no indígena en el ámbito educativo y la enseñanza de lenguas indígenas en sectores monolingües castellano-hablantes en la educación pública y privada. Romero de Campero (2005:5) cuestiona acertadamente el bilingüismo de unos y el monolingüismo de otros: "Los indígenas bolivianos en general son bilingües, han hecho el esfuerzo por aprender el castellano por necesidad, pero, ¿y qué de nosotros? ¿Por qué no podemos en los colegios donde se aprende inglés incluir el aymara, o el quechua, guarani? ...No necesitamos grandes reformas sino cambiarnos a nosotros mismos, aproximarnos el uno al otro".

El tratamiento didáctico pedagógico de las lenguas en la educación en áreas urbanas es nada más que un aspecto de la planificación lingüística como tal, que se ve desafiada por las nuevas funciones que las lenguas indígenas empiezan a tener. La modernización de las lenguas indígenas acorde a los nuevos ámbitos de uso y medios de comunicación aún no ha sido encarada de manera seria ni sistemática. El uso escrito de las lenguas indígenas más allá del aula es asimismo un terreno poco explorado tanto en su aspecto formal (la ortografía oficial como recurso legal está poco establecida y difundida) como en su aspecto funcional y actitudinal.

## **HIPÓTESIS O ARGUMENTO JUSTIFICATIVO DE LA INVESTIGACIÓN**

Con cada vez más fuerza, la lengua indígena cobra un significado educativo a raíz de su visibilización y el impacto político de sus hablantes en Bolivia. Una asignatura de quechua en un colegio particular con alumnos castellano hablantes adquiere importancia más allá de las exigencias propias del sistema educativo y tiene el potencial de remitir, como ninguna asignatura, a develar críticamente una realidad indígena históricamente negada o reducida a lo rural que movimientos sociales se encargan con toda fuerza de cuestionar.

## OBJETIVO GENERAL

Detectar el aporte de la enseñanza del quechua en la interculturalización del alumnado de sexto de primaria en el colegio CENDI y el colegio San Agustín.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Dar cuenta de los propósitos que persiguen los colegios CENDI y San Agustín, sus autoridades y los maestros con la incorporación del quechua en el currículo de primaria.

Describir el desarrollo de la clase de quechua en sexto curso de primaria de ambos colegios.

Registrar las opiniones de padres de familia, alumnos y demás maestros respecto a la enseñanza de quechua en los colegios conducente a la interculturalización de los alumnos.

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El proyecto que se presenta indaga en uno de los dos ámbitos complementarios de la planificación lingüística sugeridos en el documento de nuestra línea de investigación, el de la educación formal, específicamente en colegios particulares (cf. [www.proeibandes.org/investigación/líneas](http://www.proeibandes.org/investigación/líneas)).

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

Una respuesta de la población citadina a las migraciones internas es su paulatino y creciente proceso de interculturalización y/o bilingüización, hecho que se inscribe, a nuestro entender, en el reconocimiento de una dinámica social de índole conflictiva por parte de individuos pertenecientes a la minoría criolla que hegemonizaron el poder en el país<sup>2</sup>. Los últimos movimientos sociales y sus efectos políticos cuestionan la configuración sociopolítica del país, provocando reacciones contrarias a la noción de interculturalidad en los sectores que ven cuestionada su posición hegemónica y excluyente. Con movilizaciones y levantamientos en todo el país, las organizaciones indígenas y campesinas son protagonistas fundamentales de los cambios en Bolivia en los últimos cinco años, provocando rescisiones de contratos con empresas transnacionales, la renuncia de dos presidentes e imponiendo una agenda política de refundación del país. “La otra Bolivia” con la que se ven confrontados sectores dominantes urbanos está generando amplias discusiones y reflexiones en espacios políticos sobre la conformación (refundación) nacional y la identidad ciudadana a partir de un concepto de integración de las mayorías respetando su diversidad étnica.

A la conclusión de tres semanas de convulsiones sociales que provocaron la renuncia del Presidente Mesa en junio de 2005, varios analistas sostienen que “lo que ha explotado en este momento es aquello que estaba escondido, callado y silenciado: el mundo indígena, que siempre ha estado subalternizado”, como lo formula Ana María Romero de Campero (2005:5), exdefensora del Pueblo.

---

<sup>2</sup> Los últimos sucesos en el país (abril 2001, febrero y octubre 2003 y junio 2005, entre los más destacados) tuvieron escenarios urbanos de las regiones de valle y altiplánica, en especial en La Paz.

Se vierten abiertamente opiniones racistas, se cuestiona la educación intercultural bilingüe de la Reforma Educativa por su carácter “emancipador”, se apela a la necesidad del mestizaje. Por otro lado, llegan con fuerza las corrientes sociales generadas en el mundo entero que apuestan a formas de gobierno democráticas (“incluyentes”), al derecho a la participación social, a la comprensión de la diferencia como posibles respuestas al conflicto y como consecuencia de la corriente de achicamiento del Estado. Estas corrientes se expresan, entre otros, en mandatos de organismos financieros como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, agencias internacionales de cooperación que han determinado la atención a los sectores desfavorecidos como prioridad en la prevención de conflictos sociales. No obstante estos cambios de políticas iniciados hace más de una década en Bolivia con los cambios a la Constitución y la introducción de sendas Reformas y Leyes, “Esta sociedad tiene una serie de defectos, y uno de ellos es éste: que no dialogamos, somos una sociedad absoluta y profundamente incomunicada” (Romero de Campero 2005:5).

En el espacio institucional educativo, este fenómeno de la incomunicación es abordado por la Reforma Educativa y sus dos ejes (interculturalidad y participación social). Respecto al bilingüismo, la Reforma Educativa reglamenta la incorporación del aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario en el currículo correspondiente a la “modalidad monolingüe en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria” (MECyD 1998:16). En Cochabamba no se percibe, sin embargo, una política educativa departamental que propicie el cumplimiento de esta norma (Arratia 2004), a pesar de las notorias evidencias de la presencia de las lenguas indígenas en la ciudad (Sichra 2005a). Tampoco se hace un seguimiento a las esporádicas y singulares iniciativas de enseñanza de quechua en colegios fiscales.

De las 274 unidades educativas fiscales con las que contaba Cochabamba en el año 2001, 7 establecimientos administrados por Fe y Alegría bajo convenio especial ofrecían en algunos grados del nivel primario o del secundario la enseñanza del quechua (Sichra 2001). Estos datos no son oficiales, de hecho, el Servicio Departamental de Educación SEDUCA no cuenta con esta información. Paradójicamente, es en los colegios particulares donde mucho antes de la Reforma se dieron las primeras experiencias de enseñanza de quechua. Albó y Romero (2004:62) califican de progresistas estos colegios privados que consideraron la apertura a la diversidad lingüística boliviana como una formación cívica “mucho más eficaz que largas disquisiciones teóricas sobre la estructura del Estado”. Este panorama que en los últimos años se ha visto enriquecido por nuevas acciones y disposiciones de ciertos maestros y ciertos directores tanto en el ciclo primario como secundario. En 2001 se registraron 10 de 89 establecimientos (algo más de 10%) que tenían algún tratamiento curricular de una lengua originaria (Sichra 2001).

El tratamiento didáctico pedagógico de las lenguas indígenas en la educación en áreas urbanas es nada más que un aspecto de la planificación lingüística como tal, que se ve complejizada por las nuevas funciones que las lenguas indígenas empiezan a tener. La modernización de las lenguas indígenas acorde a los nuevos ámbitos de uso y medios de comunicación aún no ha sido encarada de manera seria ni sistemática. El uso escrito de las lenguas indígenas más allá del aula es asimismo un terreno poco explorado tanto en su aspecto formal (la ortografía oficial como recurso legal está poco establecida y difundida) como en su aspecto funcional y actitudinal. La didáctica del quechua en la educación formal es obstaculizada por estos aspectos propios de una lengua minorizada de tradición oral y desprovista de prestigio. Debido a la ausencia de métodos apropiados y de maestros de quechua formados con la especificidad necesaria, las condiciones para la enseñanza de la lengua indígena a niños y jóvenes monolingües castellano-hablantes son poco favorables. A eso se añade, como bien puntualizan Albó y Romero (2004:62), un ambiente hostil a las

lenguas indígenas en área urbana que exige metodologías especialmente atractivas y motivadoras. Es muy grande el abismo que se abre frente a la enseñanza de una lengua extranjera que goza de aceptación general, cuenta con materiales de enseñanza como segunda lengua y la motivación de sus aprendices. De allí que la enseñanza del quechua a niños y jóvenes monolingües castellano hablantes puede resultar contraproducente y generar aburrimiento y hasta aversión a la materia antes que acercamiento a la cultura indígena e interés en su estudio. Dadas las evidencias de la relación entre el aprendizaje de una lengua y la generación de actitudes positivas en el aprendiz hacia los hablantes de esa lengua, las clases de quechua a niños monolingües castellano hablantes podrían ser potentes instrumentos de interculturalización.

El diagnóstico realizado hace algunos años permitió detectar distintas maneras de concebir la enseñanza de quechua a alumnos monolingües castellano hablantes por parte de directores de colegios y maestros encargados de esta tarea. Se rescataron diversas opiniones de exalumnos sobre los efectos y utilidad de las clases de quechua en tanto aprendizaje de lengua y comprensión del contexto cultural quechua. Concluimos entonces que la enseñanza del quechua tiene que ver más con una cuestión de fe que con la ley o la realidad sociolingüística de la ciudad y es llevada a cabo por verdaderos héroes que luchan contra actitudes y prejuicios cada vez menos propicios para el desarrollo de la interculturalidad y el bilingüismo (Sichra 2001). Corresponde ahora enriquecer estos resultados con la observación de aula y detectar la influencia de los cambios sociopolíticos actuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje y por ende, en los sujetos involucrados. Para ello, se investigan dos cursos del segundo ciclo de primaria en dos colegios privados de distinta trayectoria institucional como son San Agustín y CENDI, ambos con estudiantes predominantemente monolingües y de similar estrato social.

## PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cómo surgen las demandas de incorporación del quechua en colegios particulares?
- ¿Qué aspectos metodológicos específicos se detectan en la enseñanza de lenguas indígenas en estos colegios: funcionalidad de lenguas indígenas en el aula; materiales de lengua indígena; pedagogía de lengua indígena como segunda lengua?
- ¿Qué caracteriza al maestro que enseña lenguas indígenas en áreas urbanas? (origen, motivación, formación, edad, etc.)
- ¿Cómo se posicionan los alumnos frente a la lengua que aprenden y a sus hablantes?
- ¿Qué necesidades de formación docente se evidencian en colegios particulares para las asignaturas de lengua indígena?
- ¿Qué disposición y expectativas muestran padres de familia de las escuelas particulares a integrar las lenguas indígenas en la educación?

## REFERENTES CONCEPTUALES

Hay un interesante aspecto de reflexión a nivel teórico que será necesario avanzar en cuanto a bilingüismo y contacto de lenguas. Si bien con diversas acepciones y fines, el término “interculturalidad” ha sido incorporado en el lenguaje de pedagogos y planificadores sociales y goza de amplia difusión. Su referente es el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural en un contexto de permanente intercambio social.

En el plano lingüístico, el par de “interculturalidad” es “bilingüismo”, quizás por efecto del tipo de educación desarrollada con estas características. Sin embargo, en una dinámica de contacto de lenguas y culturas en áreas urbanas se puede suponer que se propiciará un reconocimiento y aceptación de la diversidad lingüística sin que los individuos se vuelvan

necesariamente competentes en las lenguas en cuestión. La convivencia social de diversas lenguas no deriva por sí sola en individuos bilingües, pero de hecho genera algo que podríamos llamar “interlingüismo” y que permite, justamente, la pervivencia de las lenguas en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura. Es necesario mencionar que no nos estamos refiriendo al fenómeno que, a partir de Selinker (1972) se designa como “interlengua” o “interlecto” y que se refiere) a un código producto de la adquisición parcial de una segunda lengua.

### **Interculturalidad**

En un temprano trabajo en 1982, Mosonyi establece que “toda educación bilingüe ha de ser necesariamente bicultural o –mejor aún- intercultural” (Mosonyi 1982:295). Este autor enfatiza la articulación y conexión entre culturas en lo intercultural –a diferencia de lo bicultural- así como el establecimiento de una identidad sociocultural claramente sentida y vivida por el educando “como miembro activo del grupo étnico a que pertenece, situándolo y proyectándolo, al mismo tiempo, como miembro igualmente activo y participativo de una sociedad más amplia” (ibid).

La introducción de la noción de interculturalidad en la discusión académica y política en Latinoamérica ha estado fuertemente marcada por la problemática educativa, debido a que la escuela, como ente “civilizador”, asimilacionista, ha sido en gran medida la única instancia estatal de presencia permanente en las regiones rurales. Se añade la función alfabetizadora de la escuela, que significó un bien simbólico y cultural fuertemente anhelado en las comunidades indígenas. La institución escuela fue –y sigue siendo en gran medida- expresión de una relación de dominación de una cultura a otra(s) “mediante las agencias de control que reproducen las formas dominadoras...lo que significa la irrupción brusca en el sistema simbólico de la otra cultura y en sus formas de producción material” (Bodnar y Rodríguez 1993:33). Estamos frente al reconocimiento de relaciones interétnicas asimétricas entre una cultura y una lengua hegemónica y unas lenguas y culturas subordinadas que se fundan sobre una doble situación de opresión (Gigante et al. 1986:7): la explotación económica y la discriminación racial, cultural, lingüística. Esta última, “quizás más destructiva de la capacidad de gestión social” (ibid.) es objeto y espacio de la educación que propicia otro tipo de interculturalidad que parte del reconocimiento del otro en su propio contexto, con particularidades de acuerdo con su historia y su cosmovisión” (Bodnar y Rodríguez 1993:34). Este tipo de interculturalidad, “escaso por cierto” como lo dicen los mismos autores (op.cit.35), puede impulsar una necesaria ruptura de esta conciencia social alienada, posibilitando que tanto el individuo como el grupo social en su totalidad reencuentre y revalorice su condición histórica y todas las potencialidades de su patrimonio cultural enriquecido por el aporte de la cultura universal (Gigante et al. 1986:8).

Rescatamos de los autores nombrados un aspecto central en la noción interculturalidad que apunta a una definición propositiva más que descriptiva del término: “Cuando hablamos de interculturalidad nos referimos a que es necesario examinar en cada momento cómo han sido históricamente las relaciones de poder” (Bodnar y Rodríguez 1993:35). Desde esta posición, la comprensión de interculturalidad no puede hacer caso omiso de las relaciones de poder desiguales, históricamente planteadas entre unas culturas consideradas como inferiores y otras como superiores. De esta manera, la interculturalidad como proyecto político y postura individual permitiría la ampliación del sistema simbólico y maneras enriquecidas de transformar el mundo al centrarse “en el establecimiento y fortalecimiento de relaciones humanas basadas en el respeto y el reconocimiento de las diferencias” (op.cit.35).

La interculturalidad desde la perspectiva de los no-indígenas no ha recibido aún tanta atención en Latinoamérica como aquella desde la perspectiva de los indígenas. Con una

connotación distinta, aunque igualmente buscando superar el etnocentrismo, el concepto ha sido introducido tímidamente en el currículo del sistema educativo de algunos países europeos que reconocen más y más a sus minorías y migrantes, tanto de los antiguos miembros de la Unión Europea (España, Alemania, Holanda) como también de los recientes (Austria) y de nuevos países surgidos de la ex Yugoslavia (Slovenia). Empiezan a haber varios estudios sobre estos cambios que buscan entender por qué,

aunque hoy en día prácticamente todos los Estados-naciones partícipes en este debate postulan practicar alguna variante de educación intercultural, el análisis de los discursos generados por los actores institucionales demuestra que la escuela sigue resistiéndose exitosamente a su interculturalización. (Dietz 2003:166)

### **Interculturalidad en la educación**

Como bien sostiene Dietz (op.cit.157-8), para avanzar en una “etnografía de lo intercultural” hará falta combinar tres niveles en tal investigación: el plano discursivo institucional, su concreción en las didácticas y los diseños curriculares y, por último, la práctica escolar áulica misma.

En cuanto al primer nivel, Dietz (op.cit.157-166) presenta nueve modelos discursivos de educación intercultural. Entre los modelos de interculturalización educativa para educandos provenientes de la sociedad hegemónica se pueden distinguir cuatro: “educar para tolerar” que propone fomentar entre los diferentes sectores del alumnado el respeto intercultural y la tolerancia mediante el desarrollo de la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana; “educar contra el racismo” que educa al alumnado a percibir las estructuras ideológicas e históricas subyacentes al racismo para poder superarlas en una visión societal amplia; “educar para transformar” que parte de la necesidad de democratizar el conjunto de las instituciones escolares y extraescolares de una determinada sociedad, apelando para ello a la pedagogía crítica y a la deconstrucción de identidades excluyentes y opresivas de los sectores hegemónicos; y, finalmente, “educar para interactuar” centrado en generar experiencias de interculturalidad vividas de forma conjunta por los educandos que permitan reconocer la naturaleza positiva de las dudas y los conflictos como motores de crecimiento para comprender la heterogeneidad como un recurso y riqueza. Este último modelo discursivo de educación intercultural requeriría de profundas reformas institucionales, como sostienen Díaz-Aguado y Andrés Martín<sup>3</sup> citado en Dietz (2003:166)

Para que la educación logre estos motivos es preciso cambiar el método tradicional, excesivamente centrado en la actividad del profesor y dar a los alumnos más poder y más responsabilidad en su propio aprendizaje.

En el segundo nivel de concreción, en las didácticas y los diseños curriculares, Granda (2005:4-5) enuncia, siguiendo a Jordán 1996 y Baselú s/a, enfoques que van desde la incorporación de ciertas manifestaciones de sectores no hegemónicos al currículo establecido, provocándose fácilmente la folclorización o el exotismo de la cultura minorizada, pasando por el enfoque aditivo que añade nuevos contenidos a un currículo establecido hasta llegar a los enfoques de reorganización curricular que buscan descentrar la imposición de la sociedad hegemónica.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Díaz Aguado, M.J y M.T Andrés Martín, 1999. “La integración escolar de los inmigrantes desde una perspectiva intercultural”. *OFRIM Suplementos* noviembre-diciembre:65-82.

<sup>4</sup> En cuanto a tratamiento curricular para educandos indígenas, ya hace catorce años Pozzi-Escot (1991:137) estableció 7 distintas maneras de modificar el currículo: a) adaptación del currículo oficial para incorporar ciertos nuevos contenidos, b) adición del currículo oficial a otro reconocido como propio, informal, c) compatibilización del currículo oficial con la realidad indígena, d) diversificación de currículos por grupos étnicos, e) currículo abierto e inserción de conocimiento occidental

En el último nivel de la práctica escolar es donde se concreta la 'interculturalidad en el aula' (Albó y Romero 2004, Walsh 2001). Los aspectos relevantes en este nivel van desde procedimientos y metodologías utilizados en el aula, pasando por el fomento de habilidades sociales hasta la educación en valores.

En cuanto a procedimientos y metodologías, la interculturalidad en el aula está estrechamente vinculada a los principios constructivistas como ser aprendizaje a través de la interacción, recurso de los conocimientos previos del alumno, creación de zonas de desarrollo próximo. La atención a la diversidad cultural se refleja en la organización del aula, modalidades de trabajo, materiales, actividades de aprendizaje y la evaluación. Dado que en este plano de concreción curricular el énfasis de la educación intercultural está puesto en el desarrollo formativo más que informativo del educando, la evaluación deberá contemplar no sólo los contenidos conceptuales sino también los procedimentales y actitudinales (Albó y Romero 2004:113-114)

Respecto al fomento de habilidades sociales se pueden mencionar la autoestima, relaciones sociales, resolución de conflictos, clima de respeto, confianza y aceptación. La educación en valores, por último, fomenta el desarrollo de ciertas actitudes, sentimientos y comportamientos como justicia, respeto, amistad, solidaridad, diálogo, etc.

Algunos autores como Perrenoud (1984) y Hutmacher (2001) llaman al tercer nivel de práctica escolar áulica 'currículo real' –lo que los alumnos realmente aprenden en la escuela, no lo que está previsto o debe ser enseñado-, en el cual distingue, por un lado, las relaciones y, por otro, la definición, selección e interpretación de conocimiento escolar. Abordar estos aspectos, sin embargo, requeriría de la ayuda del concepto de 'currículo oculto' del proceso educativo. Acuñado por Jackson (1968), currículo oculto sería un conjunto difuso de normas y valores transmitidos en las prácticas cotidianas escolares y que organizan el proceso educativo de manera consciente (organización física, infraestructura del aula y de la escuela) e inconsciente (expectativas de los maestros, su interpretación del comportamiento de los alumnos). A través del currículo oculto, la escuela cumple con su función de agente de socialización para que los alumnos aprendan a aceptar la negación e interrupción de sus deseos y aspiraciones personales.

Para Iván Illich (1970:32-33), el currículo oculto es transmitido también de manera inconsciente y consciente a diario por los maestros en el aula y por la institución educativa y permean la educación en su conjunto.

Even the best of teachers cannot entirely protect his pupils from it. Inevitably, this hidden curriculum of schooling adds prejudice and guilt to the discrimination which a society practices against some of its members and compounds the privilege of others with a new title to condescend to the majority.

El currículo oculto puede ser entendido como un mecanismo de socialización escolar por el cual se aprenden los roles sociales preferidos por la sociedad, a ser subordinados y a subordinar a otros, se adquiere una manera particular de ver el mundo. Lo establecido en documentos escolares no sería lo más importante para el aprendizaje en la escuela, sino el aspecto de lo no explicitado: la organización de la enseñanza, los rituales, las relaciones interpersonales, los procedimientos de evaluación, etc. Es a este nivel que se generan los objetivos no-intencionales de la transmisión de creencias y valores de la sociedad, hecho que responde a procedimientos de ocultamiento de las disonancias, discrepancias y

---

partiendo de la cultura nativa, f) currículo que prepara para migración, g) presencia de la comunidad en las determinaciones sobre currículo.

conflictos entre principios sociales y organización social que todas las sociedades tienen ante sus miembros (op.cit:51).

Hutmacher (2001:17) aclara que no hay nada 'oculto' en esta parte del currículo, al contrario, todos lo conocen porque han pasado por esa experiencia en la escuela. Se trata más bien de ignorar, no ocultar, estos aspectos de la experiencia escolar de los niños y jóvenes debido a la ceguera que la familiaridad de años y años de permanencia en la escuela provoca.

### **Planificación lingüística**

La noción de planificación lingüística ha cobrado importancia creciente desde que fuera creada por Haugen en 1959 (según Cooper 1997, Weinreich habría utilizado el término en 1957) al estudiar el noruego y luego desarrollada en relación a los casos de estandarización lingüística en España (vasco, catalán), revitalización lingüística (hebreo), establecimiento de lenguas oficiales en excolonias africanas y asiáticas, etc. La intervención sistemática sobre una o más lenguas con ciertos objetivos y estrategias (Kloss 1969) se realiza para modificar la lengua misma (planificación de corpus, normatización) o la utilización de la lengua y su valor social (planificación de estatus, normalización).

Cooper (1997) añade como una tercera dimensión de planificación la adquisición y aprendizaje de la lengua, "consistente en actividades organizadas para promover el aprendizaje de una lengua" (op.cit:187) . En esta dimensión de planificación, se diferencian dos criterios: el objetivo manifiesto de la planificación lingüística y el método empleado para lograr el objetivo. De los tres objetivos que Cooper menciona, la adquisición de la lengua como segunda lengua o lengua extranjera, la readquisición de la lengua por poblaciones para las cuales era una lengua vernácula y el mantenimiento de la lengua, nos interesa en el contexto de esta investigación el primero. Cabe recordar aquí que, en el contexto latinoamericano, la planificación lingüística cobró un carácter reivindicativo al ser visto como un instrumento de superación de la condición oprimida y diglósica de las lenguas indígenas respecto al castellano (Sichra 2005b). Al introducirse las lenguas indígenas a la escuela, éstas son objeto de intervención para la creación de vocabulario, ortografía, estilos, estilos en forma escrita. A la vez, se extiende la funcionalidad de la lengua abarcando espacios formales de la sociedad. Cuando hablantes de la incuestionada lengua hegemónica son inducidos sistemáticamente –aunque por un tiempo reducido- a aprender una lengua indígena, ¿qué objetivo se persigue?

En cuanto a los métodos empleados, de los tres tipos mencionados por el autor (aquellos que aumentan las oportunidades de aprender, aquellos que crean incentivos para aprender y aquellos que combinan los dos anteriores), será útil descubrir las opciones que toman los maestros de quechua y los alcances de estos métodos en relación al objetivo propuesto por ellos mismos y por su institución. En el ámbito escolar específico en el que se inserta la investigación, nuevamente la noción de 'currículo oculto' cobra especial importancia en la consecución de objetivos.

En el caso específico de esta investigación, también podemos rescatar el esquema de planificación de la lengua de Ruiz (1984) que distingue tres orientaciones: lengua como problema, lengua como derecho y lengua como recurso. A través de la primera orientación, subyacente a programas de educación bilingüe de transición, se intenta resolver "problemas educativos" relacionados con la presencia de niños de lengua materna distinta a la lengua habitual de enseñanza en un proceso de bilingüismo sustractivo marcado por la progresiva pérdida de la lengua materna en beneficio de la lengua dominante. La segunda orientación subyace a programas de educación bilingüe de mantenimiento y busca incorporar las lenguas de los alumnos en la educación a partir del principio de protección de grupos minoritarios. En la orientación lengua como recurso, la diversidad lingüística se considera

como un recurso social que debe fomentarse en beneficio de todos los grupos de la sociedad. “Una consecuencia de ello es que debe estimularse a los grupos mayoritarios a que aprendan los idiomas minoritarios y deben facilitarse a todos los estudiantes las oportunidades de trilingüismo en unas escuelas que promuevan una lengua minoritaria además de la dominante” (Cummins 2002:196). En sociedades lingüísticamente diversas, ésta sería la orientación más adecuada en la superación de hostilidades y tendencias a la división (ibid). En Bolivia se conoce esta orientación como bilingüismo de doble vía, estrategia considerada por la Reforma Educativa. Quizás es necesario recordar que en el caso boliviano, el término ‘minoritario’ no se refiere a una realidad numérica sino una condición de desprestigio social y restricción funcional de las lenguas indígenas.

Es necesario mencionar aquí la distinción entre ‘segunda lengua’ y ‘lengua extranjera’ que aparece como primer objetivo de adquisición de lengua en la página anterior. Al respecto, es interesante descubrir dos tendencias. Por una parte, en el ámbito anglosajón y centroeuropeo (Francia, Alemania, Suiza), se distinguen las dos nociones afirmando que una segunda lengua, además de ser aprendida después de la primera lengua, es aprendida allí donde la lengua es usada. Una segunda lengua “is typically used because of geographical or social reasons” ([http://en.wikipedia.org/wiki/Second\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/Second_language)). En cambio, lengua extranjera “is one that is learned in an environment where the language is not spoken outside of the classroom” (ibid). Así, en la Universidad de Essen en Alemania, por ejemplo, la formación de maestros para alemán como segunda lengua prepara a docentes que atenderán a alumnos de familias migrantes a Alemania “que necesitan esa lengua para sobrevivir en el día a día” (<http://de.wikipedia.org/wiki/Zweitsprache>). La formación de maestros para alemán como lengua extranjera está pensada para la docencia de alemán en cualquier otro país donde el alemán no sea imprescindible (ibid), es decir, no tenga función social.

Por otra parte, y como muestra de la falta de consenso sobre esta distinción se usan ambos términos como sinónimos, como sucede en el ámbito hispano. La versión en español de Wikipedia ([http://es.wikipedia.org/wiki/Segunda\\_lengua](http://es.wikipedia.org/wiki/Segunda_lengua)) ni siquiera menciona el término lengua extranjera. A nuestro entender, la primera interpretación se da en países que acogen a migrantes de otras lenguas y culturas consideradas minoritarias y/o de menor prestigio y cuya política lingüística es tradicionalmente de asimilación (en las últimas décadas, de pluriculturalidad). Asimismo, países que debieron acoger desde el siglo XIX migrantes de sus excolonias. La condición multilingüe de países como Suiza y Bélgica también explica la distinción entre segunda lengua –reconocida como parte del sistema educativo, instituciones estatales, etc. y lengua extranjera, “no propia”.

La segunda es más propia del ámbito hispano, España con su poca tradición de país de inmigrantes y países latinoamericanos. Según los objetivos de las olas de migración llegadas a Latinoamérica de otros continentes, y las respectivas políticas estatales de los países receptores, migrantes europeos y asiáticos se han asimilado lingüísticamente o han mantenido la lengua considerada de prestigio, siendo favorecidos por colegios bilingües de élite (lenguas de prestigio). En nuestra región tradicionalmente se ha negado (social y políticamente) la existencia de las lenguas indígenas consideradas como desprovistas de prestigio, aún si eran habladas por la mayoría. Si bien el castellano ha sido motivo de tratamiento didáctico diferenciado para hablantes y no hablantes en programas experimentales y proyectos de educación bilingüe para la población indígena desde fines del siglo pasado en países como México, Ecuador, Perú, Guatemala, los sistemas educativos latinoamericanos en sus distintos niveles no han incorporado curricularmente esta distinción<sup>5</sup>.

La corriente de reconocimiento de la diversidad lingüística por parte de los estados latinoamericanos es muy reciente y recién empieza a tener efectos en lo educativo, tanto en

---

<sup>5</sup> Aunque en el Perú se estableciera ya en 1972 esta distinción en el documento de Política Nacional de Educación Bilingüe (comunicación personal Luis Enrique López).

lo concerniente al castellano como a las lenguas indígenas, ahora desde una visión pluralista y no desde el asimilacionismo histórico. En este nuevo panorama de políticas educativas interculturales y de reivindicaciones étnicas, se ha popularizado la noción de 'segunda lengua', resultando difícil la aceptación del término 'lengua extranjera' tanto para el castellano como para las lenguas indígenas dada su denotación<sup>6</sup>. Sin embargo, como lo veremos a lo largo del análisis de datos, vale la pena despojarse —a la hora de discutir aspectos curriculares— de barreras simbólicas para avanzar en el análisis del hecho educativo para así develar la profunda grieta entre el discurso, la desiderata, el “debería ser” y la práctica, la realidad de aula, el cómo son las cosas en realidad. Vale la pena admitir entonces que en la actualidad, tanto el castellano como las lenguas indígenas pueden tener más visos de lengua extranjera que de segunda lengua, en comunidades indígenas aisladas lo primero como en espacios de uso predominante del castellano lo segundo. Una planificación lingüística en nuestro contexto multilingüe tendría que empezar por allí.

### **Enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas**

Como se mencionara en la delimitación del tema, el hecho de tratarse de una lengua indígena presenta exigencias específicas. Tanto Silva Corvalán (2003) pero sobre todo Crawford y Cadenas (2003) permitirán dilucidar en qué medida la enseñanza y el aprendizaje de una lengua como el quechua como segunda lengua rescata con métodos comunicativos la función instrumental de la lengua (uso de la lengua) o más bien apunta con otros métodos al conocimiento sobre la lengua.

Coherente con la apuesta al constructivismo en la educación, el paradigma del aprendizaje de lenguas está en transformación, quedando atrás los métodos basados en la gramática para dar cabida a las metodologías comunicativas (op.cit:230). El proceso de transformación de este paradigma está avanzando, en la adquisición de la segunda lengua se tienen en cuenta no solamente los diversos principios implícitos (Krashen 1982) en los enfoques comunicativos y los diversos factores psicológicos, biológicos, sociales intervinientes, sino también el mismo rol del alumno aprendiz y del maestro. Pavlenko y Lantolf (2000) hablan de la (re)construcción de uno mismo, de la identidad, como efecto de la adquisición de segundas lenguas. Se habla de estrategias de aprendizaje que apuntan a la autonomía en el aprendizaje, la creación de contextos personales de aprendizaje y la autonomía de la persona (Benson & Voller 1997).

Esto tiene profundas consecuencias respecto al rol que le toca cumplir al docente, quien se transforma en facilitador y tutor, en la evaluación que se vuelve autoevaluación, en la distinción entre aprendizaje por objetivos y por actividades, en la habilidad del aprendiz independiente de discernir entre ellos y participar activamente en la negociación de sentidos y significados. La 'negociación' se refiere al modo de interacción entre los alumnos y entre alumnos y docente. A este nivel, negociación es entendida como la modificación y reestructuración de la interacción que ocurre cuando aprendices y sus interlocutores anticipan, perciben o experimentan dificultades en la comprensión de mensajes (Pica 1994<sup>7</sup> citado en Swain 2000:98). Sin embargo, esta negociación no bastaría para acelerar o mejorar el aprendizaje de una lengua, ya que, desde la perspectiva del constructivismo social, el aprendizaje no depende de un input simplificado, “acondicionado”, por así decirlo. El aprendizaje se beneficiaría, más bien, del diálogo colaborativo, en el cual los

---

<sup>6</sup> En el Seminario de Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua en Santa Cruz de la Sierra, en abril de 1996, organizado por el PROEIB Andes con apoyo de la DSE, UNESCO-OREALC y UNICEF, el uso del término técnico 'lengua extranjera' al discutir la enseñanza del castellano en contextos de comunidades indígenas monolingües era considerado inapropiado e inaceptable.

<sup>7</sup> Pica, T. 1994 "Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes". **Language Learning** 44:193-527.

participantes se enfrascan en la resolución de problema a nivel de output propiciando la construcción de conocimiento (Swain 2000).

Van Lier (2000) extiende aún más el carácter de participación activa del aprendiz y desarrolla una perspectiva ecológica que trasciende la lengua y el aprendiz y apunta al contexto, entendido como un sistema de entidades como lugar, tiempo, los demás, metas y motivos que serían centrales en el aprendizaje de lenguas.

La apuesta de reemplazar el conductismo con el constructivismo (primero cognitivo, posteriormente social) en aula exige también revisar la concepción de la tarea académica como única fuente de conocimiento para valorar e incorporar la participación social en clase (Erickson 1993). Otros autores como Everhart (1993) distinguen entre acción instrumental, regida por reglas establecidas en el currículo, y acción comunicativa, regida por reglas y estrategias simbólicamente comprendidas. Son los momentos de broma y también de cuestionamiento a la autoridad de la maestra, que ponen en evidencia lo que Everhart llama el conocimiento regenerativo surgido de la interacción, constituido por una red de significados con la cual los alumnos construyen su visión de mundo. A este conocimiento se opone el conocimiento reificado que se transmite en aula como algo preestablecido y previamente diseñado.

El estudiante "aprende" tanto, si no más, del conocimiento que se deriva de adoptar estrategias tales como las chanzas, las burlas y otras actividades similares, como lo que pueda aprender en matemáticas o en lengua (op.cit.:357).

Gracias a este conocimiento, se refuerza la cohesión y reciprocidad de grupo. "Con ellos, los estudiantes dan sentido a su existencia diaria en la escuela y solidifican las interacciones de grupo" (op.cit.:368).

La noción de aprendizaje se vuelve prioritaria frente a la de enseñanza, como ya lo pregonó Ivan Illich en 1970:

A second major illusion on which the school system rests is that most learning is the result of teaching. Teaching, it is true, may contribute to certain kinds of learning under certain circumstances. But most people acquire most of their knowledge outside school, and in school only insofar as school, in a few rich countries, has become their place of confinement during an increasing part of their lives.

En última instancia, el constructivismo desafía la concepción clásica de la escuela como lugar de transmisión de conocimientos, crítica ya desarrollada a fines de los sesenta por Illich cuando propuso desescolarizar la sociedad:

In school we are taught that valuable learning is the result of attendance; that the value of learning increases with the amount of input; and, finally, that this value can be measured and documented by grades and certificates. In fact, learning is the human activity which least needs manipulation by others. Most learning is not the result of instruction. It is rather the result of unhampered participation in a meaningful setting. (ibid)

### **Enseñanza y aprendizaje de lengua indígena como segunda lengua**

Rescatar el valor instrumental de la lengua desde lo metodológico tiene mayor relevancia cuando se trata de una segunda lengua indígena. En ese sentido, buscaremos comprender también el rol de estos emprendimientos educativos dentro de la planificación lingüística en general, definida por Cooper (op.cit.:60) como "los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos". Desde esta óptica, cobra especial importancia la relación entre enseñanza y aprendizaje de lenguas y las actitudes lingüísticas. En su estudio pionero en Québec, Lambert y Lambert (1964) compararon las actitudes lingüísticas de alumnos de los últimos cursos de primaria monolingües y bilingües. Por medio de instrumentos de medición de actitudes, se demostró que los niños bilingües tienen actitudes

favorables hacia miembros de la comunidad hablante de la segunda lengua de los niños estudiados, estableciéndose una relación directa entre grado de bilingüismo y actitudes hacia la otra comunidad lingüístico-cultural. Además se evidenció la correlación entre actitudes positivas de los padres sobre el aprendizaje de una lengua y el nivel de aprovechamiento de sus hijos en el aprendizaje de dicha lengua. En el contexto del estudio aquí presentado, nos interesa entender el rol del aprendizaje de lenguas indígenas como segundas lenguas en el proceso de acercamiento y comprensión de las culturas originarias expresado en actitudes lingüísticas de los aprendices.

Las actitudes son primordiales a la hora de explicar cómo el aprendizaje de una segunda lengua es una función de los propósitos y motivaciones personales del aprendiz antes que de la estrategia de enseñanza. Gillette (1994) encontró diferencias en el esfuerzo de los alumnos, estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio dependiendo de su interés en la lengua. Específicamente llegó a comprobar que alumnos motivados eran más creativos en la creación de textos, recurrían a estrategias comunicativas, inferían cuando leían un texto en la lengua meta. En cambio, los menos motivados recurrían a la traducción y el diccionario, práctica y memorización a nivel de forma (gramática) de la lengua, eran más propensos a construir textos basados en la lengua de partida. La autora invalida con su trabajo la creencia de que las estrategias de aprendizaje constituyen en sí mismas un valor o causa para la adquisición exitosa de una segunda lengua.

Successful language learning depends on an individual's willingness to make every effort to acquire an L2 rather than superior cognitive processing alone. Viewing foreign language skills as a valuable personal goal is a crucial trait of effective language learners. (op.cit:212)

Para nuestra investigación, este cuestionamiento será esencial cuando revisemos el lugar de la motivación del alumno para el aprendizaje de la lengua indígena.

Otros aspectos relevantes en el tratamiento de aprendizaje de una lengua indígena como segunda lengua serán aquellos relacionados con el carácter de lengua minorizada. Se ha evidenciado cómo el tratamiento del quechua en aula se rige por moldes del castellano (en cuanto a géneros discursivos, patrones de escritura, noción de estándar, usos sociales) y mantiene de esta manera su condición de lengua subordinada (Córdova y otros 2005, Vigil 2004). Sin embargo, la justificación de una política de aprendizaje de una lengua indígena como segunda lengua es, al igual que como primera lengua, trascender la condición de discriminación por parte de una lengua dominante y propiciar cuando mínimo la revitalización, sino desarrollo y mantenimiento de la lengua originaria. Esto requerirá de enfoques autónomos que, a su vez, exigen conocimientos lingüísticos y filosóficos de las lenguas indígenas que probablemente no estén aún desarrollados o puestos a disposición de la educación. Por ejemplo, cómo enseñar en el sistema educativo una lengua de tradición oral a partir del reconocimiento de la oralidad como riqueza y valor en sí mismo y no a partir del establecimiento de un “déficit” de la oralidad frente a la escrituralidad. No obstante, el grado de autonomía en el tratamiento del quechua no solamente es un asunto de “justicia pedagógica” sino de “justicia política”. Darle el reconocimiento y valor a las lenguas indígenas como lo pretende la educación intercultural bilingüe –en cualquiera de las modalidades que la Reforma Educativa Boliviana establece- es solamente una expresión del reconocimiento y valor, histórico y actual, que el Estado Boliviano otorga a sus culturas originarias, según reza la Constitución y las leyes que reconocen la diversidad cultural y lingüística del país. De allí que resulta dudoso que la pedagogía de una lengua indígena como segunda lengua en nuestro contexto pueda ser concebida simplemente como una adecuación de las pedagogías como segundas lenguas del inglés, alemán, francés y cualquier otro idioma de prestigio. Probablemente a esto se deba lo que constatan Córdova y otros (2005:39):

Inclusive podemos afirmar que desde hace varias décadas las prácticas (en torno del tratamiento del quechua) 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.

Si rescatamos de la noción de planificación lingüística de Cooper (1997) el objetivo manifiesto de la dimensión de adquisición y aprendizaje de la lengua, nuestra investigación se concentra en el de adquisición de la lengua como segunda lengua. Se trata de una población escolar monolingüe castellano hablante, es decir, con una lengua de tradición escrita, proveniente de hogares y que frecuenta lugares de cultura escrita. Cómo avanzar en la tarea de enseñar una lengua (y cultura) con su característica propia de oralidad a alumnos probablemente “fijados” por la característica de literacidad propia de su primera lengua? Cuáles serían los medios, la metodología, las herramientas más pertinentes para este aprendizaje, los de una cultura y lengua oral de acuerdo al “objeto de enseñanza” o los de una cultura y lengua escrita correspondiente a los “sujetos de aprendizaje”?

## METODOLOGÍA

*More often than not you stumble upon the truth in the dark,  
colliding with it or just glimpsing an image or a shape which seems to correspond to the truth,  
often without realising that you have done so.  
(Harold Pinter, Premiación Nobel de Literatura en Estocolmo, 8.12.05)*

Proponemos un estudio etnográfico que permita “desmontar los elementos políticos, ideológicos y alienantes que intervienen en las concepciones, usos y prácticas de los protagonistas y saber distinguir el sentido émico que caracteriza sus inscripciones del sentido ético y político de sus interpretaciones” (Bertely 2000).

En una investigación etnográfica, se busca descubrir el sentido o significado que los actores sociales dan a su realidad para presentarlo a través de una descripción densa y completa.

Es una forma de indagación que conlleva un contenido sustancial. Cualquiera que sea el foco de indagación, necesariamente uno toma en cuenta la forma local de las propiedades generales de patrones de vida social, rol y estatus, derechos y obligaciones, control diferencial de recursos, valores transmitidos, restricciones del medio. Esta forma de indagación ubica la situación local en espacio, tiempo y modo, y descubre sus formas particulares y centro de gravedad, por decirlo así, para el mantenimiento del orden social y la satisfacción del impulso expresivo (Hymes 1978:20).

Aún advirtiendo que no hay atributos indispensables para la etnografía y que satisfacer un listado de estos atributos no asegura la etnografía, Wolcott establece una docena de características de este tipo de estudios que hacen a la fortaleza de la etnografía y que, a la vez, son las fuentes de su debilidad: holísticos, transculturales, comparativos, basados en experiencias iniciales, conducidos en ambientes naturales, resultado de conocimiento íntimo y prolongado, básicamente descriptivos, específicos o “particulares”, flexibles y adaptables, corroborativos, no evaluativos, idiosincrásicos e individualistas. Para el caso particular de este trabajo, quisiera resaltar cinco características de la docena propuesta.

Al declarar que la etnografía es **holística** se afirma que esta manera de investigar es muy sensitiva al contexto. Dado que siempre hay múltiples factores que influyen en cada comportamiento, la etnografía es, más aún, sensitiva a múltiples contextos e intenta descubrir múltiples causas e influencias en las acciones humanas (Wolcott 2003). Para lograr el balance entre el contexto y el foco del estudio, y tratando de salvar el dilema entre lo histórico y lo coyuntural, Wolcott (ibid) establece que “tal vez la mejor estrategia es hacer lo que usted crea mejor”.

Para lograr que la etnografía sea **básicamente descriptiva**, Wolcott 2003 sugiere “atender lo que es, y lo que quienes están en el medio hacen de ello, mejor que preocuparse con lo que está mal o con lo que debería ser”. El supuesto es que cuando se describe uno se libra de los juicios o de ideas preconcebidas. Sin embargo, la descripción requiere que se hagan elecciones – qué se va a describir, en qué nivel de detalle, mientras que algo es ignorado o descrito con menos detalle, en qué orden se va a describir. Es así que cobra vida la advertencia de Wolcott (ibid) “La etnografía enfatiza en la descripción, pero cuando usted se encuentra ‘haciéndola’, puede sentirse sorprendido de lo inseguro que se siente, y lo imposible que puede volverse hacer una descripción *pura o completa*”.

Más que simplemente descriptiva, la etnografía es **específica**, o, en los términos de Geertz (1973 :21), microscópica. El supuesto base es que se puede y debe aprender “todo lo que podemos” de un solo caso, ya que, “no hay ascenso a la verdad sin un descenso correspondiente a los casos” (ibid). Obviamente, el lado menos agradable de este rasgo es que las generalizaciones son siempre dudosas. De allí que algunos etnógrafos como Worham sostengan que no es necesariamente una aspiración de la etnografía producir teoría de la conducta humana a partir de la observación en la interacción cotidiana. Ante este dilema, Geertz (op.cit:20) se consuela afirmando que “no es necesario conocerlo todo para poder entender algo”. En el cumplimiento de este objetivo, la etnografía hace obvio lo que ya es obvio puesto que su tarea es “describir lo que todo el mundo ya sabe” (Wolcott 1993:133). Al describir una faceta de la interacción social, se trata de hacer explícito lo que los participantes de esa interacción social conocen sólo tácitamente y comprenden individualmente (ibid). En ese sentido, “con respecto a los procesos de la vida humana que afirma revelar, la etnografía nunca puede ser más que parcial e incompleta” (op.cit:139).

Para ser **corroborativa**, la etnografía se apoya en varias fuentes de datos, lo cual para algunos investigadores es una forma de triangulación. Esto significa, por un lado, estar conscientes de no depender de pocos sujetos “–posiblemente uno o dos voluntarios que quieren hablar largamente y responder a nuestras preguntas” (Wolcott 2003) y ampliar las fuentes de información. Por otro lado, la característica corroborativa apunta a la veracidad de la información, ya que el etnógrafo depende de la vulnerabilidad y fragilidad de sus sujetos de investigación. Recordando que solamente se construye un modelo de una realidad sin pretender encontrar LA verdad acerca de los datos, Wolcott concluye que, finalmente,

los lectores son quienes deciden sobre el “verdadero valor” de nuestros recuentos, evaluándolos como más o menos exactos en cualidades tales como “validez interna”, que no significa que todo sea “verdad” sino que todo el relato sea. (<http://enfermeria.udea.edu.co/revista/html/modules>, última consulta II/ 2006).

En cuanto a la característica negativa de la etnografía **-no evaluativa-**, conviene mencionar la salida que la etnografía escolar, dentro de la cual se inserta la presente investigación, encuentra a este dilema. Bajo etnografía escolar, Wolcott entiende una “descripción rápida (que no debe ser confundida con la ‘descripción densa’), cuyo propósito es revelar las debilidades, señalar las necesidades, o preparar el camino para el cambio y la reforma” (Wolcott 1993:142). La contribución de la etnografía a la comunidad educativa no está constreñida a la técnica ni a los procedimientos de investigación, tampoco al tiempo de observación ni a la descripción en sí. “Su contribución radica en ayudar a los educadores a entender mejor las pequeñas tradiciones de la escuela y las grandes tradiciones de la sociedad más amplia” (op.cit.:144).

El segundo objetivo específico de nuestra investigación se apoya en el método clásico de la etnografía, la observación. La unidad de análisis son las interacciones que se dan en las clases de quechua de 6to grado. Para lograr los objetivos específicos primero y tercero

realizamos entrevistas semiestructuradas a directores y docentes de los establecimientos, así como entrevistas abiertas a alumnos y padres de familia. Asimismo, fue necesario para el primer objetivo la revisión documental de planes y programas de los establecimientos respecto a la enseñanza del quechua.

La investigación etnográfica en áreas urbanas adquiere características especiales debido a la complejidad propia de asentamientos urbanos. A diferencia de la pretensión holística de la etnografía clásica, estudios sociolingüísticos y antropológicos segmentan la población después de realizar una exploración para focalizar la mirada en ciertos grupos poblacionales o ciertas redes sociales. Son usuales, asimismo, maneras conmutantes de observación en terreno antes que permanencia continua del investigador (Velasco y Díaz de Rada 1997, Talavera 1999).

Para ingresar a ambos colegios particulares, visité a los directores y refresqué una investigación que hice hace unos años sobre el mismo tema a nivel de entrevistas a directores y docentes, solamente. Contrario a mi temor (finalmente soy madre de alumnos de uno de los colegios), fue muchísimo más fácil de lo imaginado lograr el permiso para entrar a las aulas y observar las clases. Los respectivos directores me dieron los horarios de los cursos que me interesaban visitar y se comunicaron con los docentes. La docente del SA también fue entrevistada en la investigación anterior, aunque ella no lo recordara. De esta forma, en un ambiente bastante distendido, fue posible observar 10 sesiones de 50' en el colegio San Agustín y 7 sesiones de 25' en el colegio CENDI. En el colegio Jaime Escalante se observaron 3 sesiones de 45'. Debido a la imposibilidad de establecer punto de comparación entre estas clases y las de los otros dos colegios, estas observaciones no fueron incorporadas en el estudio.

Como se puede apreciar en el cuadro que sigue, hay una notoria diferencia en la conformación y en el tamaño de los cursos. En el San Agustín, los cursos no exceden 30 alumnos y constan regularmente de un tercio de niñas. En el CENDI, el curso visitado tiene 43 alumnos y la proporción de género es exactamente al revés.

Colegio	Fecha de observación	Curso	Horario	Observación
San Agustín	28.4	6to B	11.40 – 12.30	13 niñas, 17 niños
	30.4	7mo A	8.00 – 8.50	8 niñas, 23 niños
		6to C	9.00 – 9.40	10 niñas, 20 niños
	5.5	7mo C	8.00 – 8.50	10 niñas, 22 niños
		6to A	9.00 – 9.40	9 niñas, 21 niños
	11.5	6to C	11.40 – 12.30	
	18.5	7mo C	8.00 – 8.50	
		6to A	9.00 – 9.40	
21.5	7mo. A	8.00 – 8.50		
	6to C	8.55 – 9.40		
CENDI	29.4	6to	9.00 – 9.25	30 niñas, 13 niños
	6.5	6to	9.00 – 9.25	
			11.00 – 11.25	
	13.5	6to	9.20 – 9.45	Inicio de horario de invierno
	20.5	6to	9.20 – 9.45	
	27.5	Evento	9.30 – 11.30	Día de la madre
3.6	6to	9.20 – 9.45		
		11.05 – 11.30		
Jaime Escalante	10.5	7mo	11.45 – 12.30	9 niñas, 13 niños
	24.5	6to	10.05 – 10.50	10 niñas, 12 niños

		7mo	11.45 – 12.30	
--	--	-----	---------------	--

Cuando tenía relativamente asegurada la información con las observaciones de aula, me contacté con padres y madres cuyos hijos estaban en los cursos observados. Para ello recurrí al sistema bola de nieve, empezando por algunos conocidos míos que accedían a entrevistarse y que me daban nombres de otras personas eventualmente dispuestas a conversar conmigo. Puedo decir que a todos les sorprendió mi interés en el tema, aunque la mayoría dijo haberse preocupado de una u otra forma del asunto a raíz de las tareas y calificaciones de los hijos en la asignatura de quechua. Así entrevisté a 6 padres y 11 madres de alumnos, de ellos un único padre del CENDI. Las conversaciones duraron entre 1 y 2 horas. Excepto una madre, ningún adulto objetó la grabación de la entrevista. En el texto utilizo seudónimos, sintiéndome como investigadora mucho más tranquila con la presentación de los testimonios recabados.

Fecha	Seudónimo - Iniciales	Sexo	Profesión	Lugar de entrevista	Observación
1.6	Pepe - FG	hombre	Ingeniero civil	Su casa	
	Carol - CW	mujer	Bioquímica	Su casa	
	Marité - MZ	mujer	Abogada	Su oficina	
2.6	Tania - TH	mujer	Economista	Su oficina	Partes sin grabar, sólo cuaderno de apuntes
	René - LR	hombre	Sociólogo	Su oficina	Partes sin grabar, sólo cuaderno de apuntes
	Sandra - SP	mujer	Antropóloga	Su oficina	Sin grabación, solo cuaderno de apuntes
3.6	Ariana - AG	mujer	Enfermera	Su casa	
	Ana - AH	mujer	Pintora	Su casa	
10.6	Adán - AM	hombre	Sociólogo	Su casa	
11.6	Luisa - LB	mujer	Abogada	Su casa	
	Ramiro - RM	hombre	Arquitecto diseñador de jardines	Mi casa	
	Eva - ES	mujer	Administradora de empresas	Mi casa	
23.6	Petra - TP	mujer	Econometrista	PROEIB	
	Mara - PM	mujer	Médica	Piscina J. L. Prado	Noche de San Juan No permitió que la grabara
27.6	Jimena - JR	mujer	Ingeniera química ambiental	Club Tennis	
	Lalo - LV	hombre	Piloto	Club Tennis	
29.6	Ariel - AS	hombre	Abogado	Su oficina	

Accedí a los alumnos a través de los padres, que permitieron las entrevistas el mismo día que los visitaba en sus casas o en otros días. 9 alumnos (dos de ellos del colegio CENDI) y 6 alumnas fueron entrevistados individualmente durante aprox. 45 minutos. Los alumnos de 6to. Fluctúan entre 10 y 11 años, de 7mo entre 12 y 13 años, de 8vo entre 13 y 14 años. Aunque con cierta timidez inicial, ninguno se negó a que grabara la conversación. Sin embargo, en muchas ocasiones no se desarrolló una conversación y se generó solamente un diálogo de pregunta-respuesta. En varios casos se trató de conversaciones con hermanos o amigos.

Fecha	Seudónimo e iniciales	Sexo	Curso colegio y	Lugar	Observación
1.6	Grisel - OG	mujer	7mo. SA	Su casa	Diálogo tipo pregunta

					respuesta
3.6	Antonio -AS	hombre	6to CENDI	Durante el recreo en su curso	Amigos Diálogo tipo pregunta respuesta
	Rory - RM	hombre	6to CENDI		
3.6	Laura - LC	mujer	6to SA	Su casa	Diálogo tipo pregunta respuesta
3.6	Erik - EA	hombre	7mo SA	Su casa	Diálogo tipo pregunta respuesta
10.6	Lucio - LJ	hombre	6to SA	Casa de CM	Amigos, conversación
	Claudio- CM	hombre	6to SA		
11.6	Mariel - MP	mujer	8vo SA	Casa de MP	Amigas, conversación
	Paty - PM	mujer	8vo SA		
13.6	Alicia - AR	mujer	3ro secundaria SA	Su casa	Hermanas, Diálogo tipo pregunta respuesta
	Nora - NR	mujer	6to SA		
13.6	Ciro - CR	hombre	8vo SA	Su casa	Hermanos, Conversación
	Ronald - SR	hombre	3ro secundaria SA		
27.6	Antonio- AV	hombre	6to SA	Club Tennis	Hermanos, Diálogo tipo pregunta respuesta
	Coco - LV	hombre	8vo SA		

En el texto utilizo seudónimos, impulsada por el respeto al derecho de privacidad de las niñas y niños que me confiaron sus opiniones.

Las personas entrevistadas relacionadas con los colegios fueron los directores y las profesoras de la asignatura de quechua. Se rescataron transcripciones de conversaciones sostenidas en una investigación anterior

Fechas	Ocupación	Lugar
22.3.00 y 20.4.04	Director SA	Su oficina
22.3.00, 16.4.04 y 21.5.04	Profesora quechua SA	Colegio SA
29.4.04. y 3.6.04	Profesora quechua CENDI	Colegio CENDI
6.4.04 y 29.6.04	Directora CENDI	Su oficina

Otras personas entrevistadas antes de esta investigación cuyas entrevistas fueron utilizadas para este estudio y a las cuales :

Fechas	Nombres	Referencia para el estudio	Lugar	Observación
24.3.00	Guido de la Zerda	Ex alumno SA	PROEIB	
28.3.00	Iván Méndez	Ex director CENDI	Colegio SA	
23.3.00	Martha Rodríguez	Ex Profesora quechua CENDI	PROEIB	

Por otra parte, fueron obtenidos y revisados documentos como las Resoluciones del Colegio SA; los textos distribuidos por la profesora del SA y los cuadernos de los alumnos.

A la muy dinámica y provechosa etapa de obtención de datos entre abril y junio 2004 le sucedió la más sedentaria fase de transcripción y análisis en gabinete hasta febrero de 2005. Fue aquí que surgieron muchas sorpresas en cuanto a información incompleta recogida en la observación debido a problemas de grabación, excesivo ruido o falta de volumen en aula, fallas en el registro grabado de las entrevistas y conversaciones, anotaciones en cuaderno de campo poco explícitas. Este tipo de problemas a nivel

procedimental me hicieron ver cuán lejos estaba de ser una investigadora empírica experimentada en área urbana y cuánto cuidado se debe tener siempre con el “setting” cada vez que uno se acerca o expone a él. No conviene fiarse de la rutina y dar nada por asegurado cuando se trata del recojo de datos. Por lo demás, este proceso de darle sentido a los datos (Agar 1996:62) se vio empujado por la exigencia de la maestría en EIB del Proeib Andes a los docentes de adelantar ejemplos de análisis de los propios datos de investigación a los futuros tesisistas.

La última etapa de elaboración escrita abarcó de febrero a junio 2005 y estuvo decisivamente influida por una estadía de visiting scholar en la Universidad de Pennsylvania en Philadelphia. Stanton Wortham con su curso Introducción a la etnografía y métodos cualitativos y los escritos de Harry Wolcott me dieron los ingredientes necesarios para aprovechar al máximo el mes de dedicación académica lejos de familia y trabajo y acometer lo más difícil de una investigación: la redacción. Aunque no la haya logrado concluir en ese momento, fue entonces que entendí la intención de Wolcott 1990 cuando alienta y declara:

Bear up! Writing is strenuous exercise. It takes time and effort to explain something well in writing and most people find it difficult to “expose” their ideas by putting them on paper for all to see. Although writing your report may seem time-consuming and bothersome, experience shows that it is a necessary final step in conducting research. As you struggle to find words, you will find new insights and ideas. The process of writing will bring your findings into focus and add meaning to your interpretations. ([www.aelweb.vcu.edu/resguide/appb.htm](http://www.aelweb.vcu.edu/resguide/appb.htm), consulta VI/2005).

Al cabo de muchas cavilaciones y revisiones, de superar la inseguridad sobre la forma de elaborar un documento de investigación, entendí con Wolcott (2003) que, en realidad, lo más relevante de la investigación es el proceso de redacción:

Es la apropiación de los datos lo que permite que el recuento sea cohesivo y tenga la esencia de la etnografía. Es con algo que el etnógrafo **pone dentro**, no con pedazos exóticos de datos, cómo se combinan los elementos en un todo coherente, es permitiéndoles reposo y actividad, volviéndolos a trabajar y, finalmente, dándoles forma satisfactoria e identificable. Trabajo de la mente, no trabajo de campo. (resaltado en el original, ([www.aelweb.vcu.edu/resguide/appb.htm](http://www.aelweb.vcu.edu/resguide/appb.htm), consulta VI/2005).

Lograr que el lector saque provecho de esa “forma satisfactoria e identificable” que el investigador intenta darle al “trabajo de la mente” es un desafío aparte! En la presentación de resultados que sigue, intento transitar por el filo que separa el cansancio o la distracción del argumento que produce demasiado sustento empírico, por un lado, del análisis alejado o sin soporte de los datos, por el otro lado. Admito que quizás la balanza se inclina por lo primero, aunque, para reducir la tentación del lector de saltarse los datos para solamente leer los párrafos explicativos o de análisis, haya subrayado las partes más resaltantes de los registros de aula, estén en cursiva los comentarios de la observadora, focalice en las partes centrales del registro o testimonio para el argumento y recurra a formas un poco rígidas de visualizar la interacción en aula como numerar turnos cuando el segmento de dato así lo requiera. En esta misma línea, no he incorporado, la traducción de los enunciados quechua que aparecen como retazos en los registros de aula.

El código utilizado para los registros contiene la fecha, la abreviatura del colegio (SA para San Agustín y CE para CENDI), el curso y la página de la transcripción de observación. El código de los testimonios de alumnos insertados en el texto incluye el seudónimo, la abreviatura del colegio, el curso y eventualmente la fecha. En los testimonios de adultos solamente se consigna el seudónimo. Las intervenciones de la investigadora en los testimonios y registros de observación están en cursiva.

## RESULTADOS

*But the real truth is that there never is any such thing as one truth to be found in dramatic art. There are many. These truths challenge each other, recoil from each other, reflect each other, ignore each other, tease each other, are blind to each other. Sometimes you feel you have the truth of a moment in your hand, then it slips through your fingers and is lost*  
(Harold Pinter, Premiación Nobel de Literatura, Estocolmo, 8.12.05)

## 1. MARCO INSTITUCIONAL

### Marco institucional de la Reforma Educativa

La Reforma Educativa Bolivia, decretada en julio de 1994, introduce gradualmente la Educación Intercultural Bilingüe EIB al sistema educativo nacional. La correspondiente Ley 1565 establece en el Art. 9 dos modalidades de lengua en Educación Formal y Educación Alternativa: “Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria. Y Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua” (MECyD 1998:16).

Para la primera modalidad, el Reglamento sobre Organización Curricular, Art. 12 dice: “El currículo para los educandos monolingües de habla castellana, o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante, debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario. La Secretaría Nacional de Educación queda encargada de estimular el interés por las lenguas originarias del país...” (op.cit:46).

Si bien los colegios particulares no tienen que regirse por la ley, es útil recordar el marco legal de la educación boliviana en cuanto a lenguas. Esto porque permite ver las posibilidades que se ofrecen desde lo jurídico no solamente en cuanto a la introducción de las lenguas originarias en aulas tipificadas como monolingües castellano sino también a la manera cómo se concibe esta incorporación: el énfasis está dado en “el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario”, no en la enseñanza como tal y ni tampoco en el aprendizaje como último fin.

El aprendizaje se lograría a través del incentivo de los estudiantes y con el fin de lograr un bilingüismo individual (competencia comunicativa) y social (funcionalidad societal de las lenguas). Esto se desprende del mismo Reglamento, que en el Art. 30 propone para el nivel primario: “Fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano, el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma...asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico” (op.cit:52).

El enfoque establecido por la Reforma Educativa es el comunicativo. “Este enfoque sugiere partir de la situación comunicativa y no así de la forma de la lengua para después llegar a las funciones como pretenden los métodos de destrezas” (Limachi 2000:29). Para ello, la Guía didáctica de segundas lenguas editada en 1997 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes sugiere “realizar actividades divertidas y ágiles que no provoquen ansiedad en los niños, contar con un ambiente armónico que apoye los aprendizajes; rico para la comunicación entre los niños, el maestro y las otras personas” (ibid). A una metodología

basada en la comunicación, el juego y con filtro afectivo (Krashen 1981) que incluye confianza del alumno en sí mismo, autoestima, ambiente de aprendizaje que reduzca la ansiedad, se añade en la concepción de aprendizaje de segundas lenguas de la Reforma Educativa espacios y actores extraescolares.

### **Marco institucional del colegio San Agustín**

Tal como reza el Reglamento General del Colegio San Agustín, este colegio fue fundado por los Padres Agustinos de Holanda en octubre de 1954. A diez años de la fundación del “Colegio secundario industrial San Agustín”, y mediante autorización de la Dirección General de Educación, el Colegio lleva adelante un plan de estudios experimental del ciclo secundario que incluía, entre otros cambios, la introducción del quechua en el currículo.

Los argumentos para la autorización inicial de experimentar con un nuevo plan de estudios del ciclo secundario son: “Que es plausible la iniciativa de la lengua quechua, como una revaloración de la cultura nativa, y como un instrumento práctico de comunicación con los sectores mayoritarios de la población indígena”. El 5to punto de la autorización de reestructuración del currículo “en vía experimental” establece que la solicitud del Colegio San Agustín es “complementar y sustituir el programa de Educación Cívica correspondiente al primer curso de secundaria con la enseñanza de la lengua quechua”. Finalmente, se menciona “la obligación de la Dirección del colegio de organizar en los cursos siguientes como actividad extraescolar complementaria del alumnado un Club de estudios de lengua quechua y cultura nativa”.

Este plan de estudios adquiere carácter definitivo mediante la Resolución Ministerial 52 dada en La Paz, el 21 de enero de 1965 y firmada por el entonces ministro de educación, Hugo Banzer Suárez, donde se autoriza “combinar la asignatura de Quechua con las materias de Educación Cívica, Historia, Geografía y Literatura Nacional”.

La “asignatura de quechua” ha sido llevada de 1966 a 1968 en el primer y segundo curso de secundaria. Hasta ese año, el colegio solamente ofrecía el nivel secundario. Con la reforma educativa de 1969, se introduce el sistema de nivel intermedio al colegio. Es en los tres cursos que comprende ese nivel donde se ofrece la asignatura de quechua hasta 1987. Este hecho es considerado un hito en el sistema educativo, tanto particular como fiscal, de la ciudad. Según nos contó otro exalumno: “El quechua del San Agustín como materia, sirvió en el momento de la recuperación de la democracia, para influir sobre otros colegios, para que intenten introducir el quechua como materia, porque era el único” (Adán, 10.6.04).

Durante los diez años siguientes, el quechua es dado tanto en los tres años de intermedio como en tres años de medio. En todo este tiempo, la carga horaria para cada curso fluctuaba entre 2 y 4 periodos semanales de 50 minutos. Finalmente, a partir del año 1999, quechua es impartido solamente en los tres cursos del tercer ciclo de primaria durante dos periodos semanales de 50 minutos cada uno.

Por medio de un examen de admisión, el San Agustín recibe cada año a 90 alumnos de colegios fiscales y particulares, otorgando becas a familias que las necesiten. El colegio mantiene una imagen de ser selectivo por aptitud y no por origen. Por otro lado, también cultiva la fama de graduar en cuarto de secundaria solamente a un tercio de los alumnos que ingresaron siete años atrás al colegio, hecho relacionado con la exigencia de estudio y el énfasis en las asignaturas consideradas como ciencias exactas (matemática, física, química). Marité, madre de alumnos del colegio explica cómo entiende ella la inclusión del quechua en un colegio con tal imagen:

Y eso podría ser el fuerte de enseñar quechua en un colegio particular como el San Agustín. Yo creo que es una filosofía agustina que pretende no desconocer las raíces o el contexto nacional ¿no? Esa filosofía agustina que no quiere desenraizarse o intelectualizarse demasiado. (Marité 1.06.04)

La congregación agustina no tiene más presencia en el colegio, habiendo cedido el 28 de agosto de 1992 la propiedad, gestión y administración a una Fundación Educacional San Agustín FESA.<sup>8</sup> El colegio es mixto desde el año 1998. Las clases se conforman, como se ha visto ya para los cursos visitados, de dos tercios de niños y un tercio de niñas.

En esta revisión documental, son dignos de mencionar varios puntos:

- El colegio San Agustín empezó como un colegio secundario industrial. Desde 1969 incluye en su oferta el último ciclo de primaria. Los niños provenientes de colegios particulares y fiscales ingresan al colegio en sexto de primaria previo examen de competencia.
- Hubo una temprana decisión del colegio de cambiar la asignatura de cívica por lengua quechua. En una entrevista concedida para otra investigación el 22 de marzo del 2000 por el entonces director Jorge Escalera, supe que esta medida se explica, entre otros, porque hasta hace 15 años, hasta la generación de la reforma agraria, el cochabambino tenía otra lengua materna que era el quechua. El colegio como centro experimental de currículo reconoció que había una razón práctica para ofrecer la asignatura: los profesionales formados en el colegio necesitaban el quechua para comunicarse con los campesinos en las provincias del departamento. A partir de 1970, el colegio empezó a buscar a alumnos de población popular ofreciéndoles becas de estudio, de modo que el ingreso ya no se regía por el apellido. Además del cambio social en el alumnado, la asignatura de quechua añadió a sus objetivos una razón cultural de preservación de la cultura quechua en general.
- La resolución ministerial no establece el quechua como sustitución, tal como fue solicitado por el colegio, sino como complementación con educación cívica y establece la relación con historia, geografía y literatura nacional. El ex director contó que los prejuicios que los alumnos tenían hacia el quechua eran trabajados desde otras disciplinas como historia y ciencias sociales “en lo práctico y en el contexto histórico”. Además, se estaba forjando la nacionalidad boliviana con este reconocimiento de lengua y cultura quechua.
- La resolución ministerial ya no menciona la obligación de la actividad extraescolar del club de estudios “de lengua quechua y cultura nativa”.
- Hubo un auge de la asignatura quechua entre 1988 y 1998 que abarcaba tres cursos de intermedio y tres de medio, es decir, seis años de la formación escolar. El Sr. Escalera mencionó que la carga de asignaturas en el nivel medio impidió el mantenimiento del quechua en esos cursos.

Guido de la Zerda me contó en una entrevista el 24.3.2000 sobre su paso por el colegio entre 1986 y 1990. El quechua tenía la misma carga horaria que el inglés y la misma profesora. Durante un año y medio tuvieron la instrucción de un profesor de origen rural que “abrió un boquete de crisis social”. Ser profesor de ese colegio “de élite” era considerado un privilegio, tanto por que los alumnos eran “privilegiados sociales” como por sus docentes universitarios. En el periodo mencionado, el colegio San Agustín se hizo famoso por la formación política que impartía gracias a profesores activistas y líderes intelectuales. En este ambiente, la asignatura de quechua a cargo de un docente de origen rural, quechua,

---

<sup>8</sup> El 13 de agosto de 2005, el Presidente Eduardo Rodríguez (exalumno de la institución) otorgó al colegio San Agustín la orden Condor de los Andes en grado oficial, distinción que fue decretada por el presidente anterior Carlos Mesa con motivo de los 50 años de fundación del centro educativo.

adquiere un significado ideológico que causa polémica y división en los cursos y en el colegio ya que “obliga a tomar posición entre la izquierda y la derecha”. Según el Sr. De la Zerda, los futuros ingenieros se afincaron en un grupo renuente a aceptar la asignatura, los que se inclinaban por las ciencias sociales estaban de acuerdo con ella. Al cabo de un año y medio, mediando situaciones explícitas de discriminación y burla hacia el profesor, éste renunció y la asignatura volvió a ser encomendada a profesoras formadas en la normal católica. Fue evidente entonces, según Guido, que “el origen social del profesor influyó en el desprestigio de la lengua en el colegio”.

### **Marco institucional del colegio CENDI**

El colegio CENDI (Centro de Desarrollo Integral) se crea en el año 1987 como unidad educativa de la Federación de Docentes de la UMSS. Tres años después es incorporado a la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón. Esta incorporación responde a una determinación tomada un año antes en el Primer Congreso Institucional de la UMSS. “El contenido de este mandato decía que la universidad debería involucrarse con el sistema educativo nacional; que rompiera esa especie de aislamiento que se había generado con dicho sistema” (Rolando López, secretario general UMSS, Suplemento Bimensual Año 2, Nro. 04, Mayo 2004).

El colegio tiene un directorio conformado por el decano y los directores de carrera de la Facultad de Humanidades.

Según el Presidente de Padres de Familia del Colegio, Alfredo Sosa, la creación de la asignatura de quechua es coherente con el acercamiento a la realidad socioeducativa:

“El CENDI es producto digamos de las necesidades de la educación de la universidad de la parte administrativa, docente. Y nos ubicamos en el contexto departamental, en el contexto cochabambino. Y al ubicarnos en el contexto cochabambino, encontramos que hay una necesidad, incluso social de que los profesionales de Cochabamba tengan su conocimiento de quechua” (entrevista 29.6.04). Más allá del aspecto instrumental, el Sr. Sosa sostiene que la asignatura tiene un contenido simbólico: “Desde el inicio se había concebido dentro del CENDI al quechua como una materia más, es decir, creemos que parte de la identidad nacional es el idioma quechua” (ibid). En cuanto a la conformación del alumnado, “podemos encontrar en el colegio, por el hecho de ser de clase media y originaria de algunas provincias, muchos de los alumnos saben más quechua y otros que completamente no saben y algunos que recién están aprendiendo” (ibid).

En sus inicios, se ofrecía quechua en los cursos superiores. El señor Sosa explica: “encontramos que los chicos de secundaria, cuando hablaban quechua tenían vergüenza hablar, se perdió la identidad, entonces ellos más hablaban en inglés”. Con la intervención del Ing. Alberto Rodríguez, ex Rector de la UMSS y asesor del colegio se logró que se “bajara a la materia a los primeros años y que fuera elevándose hasta bachillerato, de tal forma que no fuera nada extraño para los jóvenes”. Martha Rodríguez, ex profesora de quechua y hermana del ex Rector me explicó el 23.3.00 que se abarcaba todos los niveles en consonancia con la propuesta de la reforma educativa que establece la modalidad monolingüe (y lengua originaria como 2da. lengua) para toda la escolaridad. Luego solamente en los últimos dos años de primaria y los dos primeros de secundaria. Según el exdirector del colegio, “el quechua se trueca con francés por convenios internacionales que la Facultad firma para la enseñanza de dicho idioma” (Iván Méndez, 28.3.00). Actualmente, se ofrece de 1ro a 6to de primaria durante dos periodos de 25 minutos cada uno. El presidente de padres de familia del colegio afirma que en reunión con la dirección “se señaló de que el quechua debería ir hasta cuarto medio, como un tema curricular más; si es bien importante la física o la matemática, el quechua también es importante”.

Quizás por ser parte de la Facultad de Humanidades de la UMSS, este colegio pone menos peso a las asignaturas de ciencias exactas. Las ramas artísticas como música, baile y artes plásticas son muy promocionadas tanto por la calidad de sus profesores como por las presentaciones públicas de los alumnos. El alumnado es en su gran mayoría femenino.

Los puntos a destacar de la revisión de lineamientos institucionales del CENDI son:

- Establecimiento de la asignatura desde el inicio del funcionamiento del colegio como respuesta al contexto sociolingüístico del departamento y de la ciudad y con claro fin simbólico.
- Alumnado bilingüe, bilingüe incipiente y monolingüe castellano, según percepción del Presidente de Padres de Familia.
- Disminución paulatina de la asignatura quechua tanto de número de cursos como de niveles por incursión en la asignatura de francés, hasta llegar a 50 minutos de quechua a la semana en los cursos de 1ro a 6to de primaria.
- Pedido expreso del presidente de padres de familia de extender la asignatura a todos los niveles.

Ambos colegios tienen en común un propósito institucional parafraseado como **Razón práctica/pragmática** respondiendo a un modelo discursivo de educación intercultural que busca “educar para interactuar” (Dietz 2003:165). Este modelo; “centrado en generar experiencias de interculturalidad vividas de forma conjunta por los educandos” (op.cit.:166) parte del ámbito escolar como foco de actuación, tematiza la heterogeneidad existente en el aula y la aprovecha como generadora de mecanismos intragrupal de formulación, negociación y resolución de conflictos. En tanto está dirigido a la sociedad en su conjunto y no se restringe a los sectores minorizados (indígenas), el modelo para interactuar respondería de modo más cercano a la necesidad de diálogo expresada por la defensora del pueblo en la parte introductoria de este trabajo. Un requisito para que este modelo aporte a la construcción de una sociedad intercultural es, de acuerdo a Díaz-Aguado & Andrés Martín<sup>9</sup> citado en Dietz (op.cit.:166), transformar el proceso de construcción de los conocimientos y las normas que definen la cultura escolar. El alumno recibiría en esta transformación un papel activo en la construcción de conocimientos, la mirada positiva hacia sus dudas y las experiencias de heterogeneidad. Como lo mencionamos en las referencias teóricas, el método tradicional centrado en la actividad del profesor debe ceder en este modelo a un método centrado en el alumno como responsable de su propio aprendizaje.

Las instituciones educativas también comparten el propósito de **Forjar la nacionalidad boliviana con el reconocimiento de lengua y cultura quechua**, que respondería al modelo discursivo de educación intercultural “educar para tolerar” (Dietz 2003:162). En este modelo, los educandos desarrollarían respeto y tolerancia hacia los otros, diferentes. Pese a estar dirigido a destinatarios de la sociedad mayoritaria, en última instancia, se trataría de “incorporar lo ajeno en lo propio” (ibid) con claro objetivo asimilacionista.

Propio del colegio San Agustín es el propósito de la **Preservación de la cultura quechua en general**, sin que podamos referirlo a un modelo discursivo específico de entre los nueve propuestos por el autor mencionado. Probablemente se trate de reificar la cultura indígena, volverla de una manera u otra objeto de estudio.

De la memoria de ex-estudiantes, surge desde la práctica escolar del colegio San Agustín un propósito institucional **Formación ideológico/política con el reconocimiento de la clase campesina** restringido a cierta época y cuya culminación está marcada por el tipo de maestro convocado a partir de entonces para la asignatura de quechua. Se trataría de la práctica “educar para transformar” (ibid). Este modelo, no expresado en los documentos sino

---

<sup>9</sup> Díaz-Aguado, M.J. y M.T. Andrés Martín 1999, “La integración escolar de los inmigrantes desde una perspectiva intercultural” **OFRIM Suplementos** noviembre-diciembre. 65-82.

originado en la experiencia o reconceptualización de la experiencia de los exalumnos, rescata según Dietz (2003:164-165) la pedagogía crítica en un ejercicio de “de-construcción de las excluyentes y opresivas identidades de la mayoría” (ibid), pretendiendo abarcar con el cambio societal a instituciones y ámbitos extra-escolares.

## **Conclusión**

A partir de la revisión del Marco institucional, podemos mencionar la explícita apuesta de la Reforma Educativa por el aprendizaje y uso de una lengua originaria como segundo idioma antes que la enseñanza, apelando a un enfoque constructivista, en el cual “la adquisición del lenguaje está integrada en la función del mismo” (Crawford & Cadenas 2003:228) y para el cual “el docente apoya el desarrollo de competencias de acuerdo a las necesidades de un contexto significativo, no de forma sistemática, artificial y fragmentada” (ibid). El propósito sería un bilingüismo individual y social.

Respecto al propósito institucional de los colegios investigados, detectamos tres propósitos educativos respecto al quechua en el currículo escolar que hacen comprensible el calificativo de “progresista” dado por Albó y Romero y citado anteriormente. Por otro lado, la reducción de horas de enseñanza y de cursos y niveles atendidos (en el S.A se imparte quechua en dos periodos semanales de 50’ en el tercer ciclo de primaria, en el CENDI dos periodos de 25’ a la semana de en los dos primeros ciclos de primaria) ya permite ver que a nivel curricular se han generado cambios. Será necesario observar la práctica de aula para ver la coherencia entre el discurso institucional (de la Reforma y de los colegios) y la acción educativa.

### ***Testimonio paradigmático***

***No sé qué harán al inicio de la materia, cómo les explicarán, cuál es el motivo de la materia, por qué les dan quechua y eso me parece a mí muy importante...***

I: ¿Porque parece que no queda muy claro?

***¿Por qué les dan quechua no? Porque es prácticamente el único colegio así, particular, de estos colegios que dicen ser buenos, que le enseñan quechua.***

(Madre de niña del San Agustín)

## 2. EL AULA

### Cultura escolar

La cultura escolar como área más general tiene a la maestra y los alumnos como actores de una escenificación que podríamos llamar 'quechua como asignatura'. En el cuaderno de campo el 30.4 está registrado: "Mientras caminamos de un curso a otro, la profesora dice que ha visto que los alumnos consideran el quechua como cualquier clase. 'No dicen ay, es quechua. Tampoco dicen ay, es inglés' dice riendo".

#### Enseñanza por recomendación

En cumplimiento con su labor instruccional, la profesora (P) despliega formas de manejo de grupo y muletillas procedimentales para obtener la atención de los alumnos (A), organizar los tiempos y las secuencias de clase, mantener el interés de los alumnos.

28.4. S.A.6B,3

P: Yo digo, voy a poner aquí

*Escribe en la pizarra:* Nuqa wasita pichani.

P: A ver, qué estaré diciendo?

A: Yo barro la casa

P: Yo barro la casa. Se dan cuenta? Nuqa wasita pichani. Pero atiendan, para nuqa siempre la terminación es ni, no se van a olvidar jamás. No podemos cambiar otra terminación. Para la primera persona siempre es ni...Cuando ya sepan hablar el idioma, estos pronombres personales vamos a obviar y vamos a decir directamente así: wasita pichani, que quiere decir yo barro la casa. Estos pronombres en este momento les está ayudando a conjugar el verbo. Otra oración, vamos a hacer con diferentes verbos, no con uno solo. A ver qan...a ver?

La maestra anuncia lo que va a hacer, utiliza preguntas retóricas y formas imperativas para mantener la atención, hace proyecciones sobre los logros de los alumnos como para poner en relación su esfuerzo momentáneo con una recompensa posterior, utiliza la primera persona plural. Una muletilla sobresale por su frecuencia:

30.4. S.A. 7A, 2

P: Vamos a hacer por ejemplo

*Escribe en la pizarra:* Noqa aychata

A: Mikhuni

A: Mikhurqanki

*Completa en la pizarra:* ranterqani

P: Eso, yo compré carne. Noqa aychata ranterqani. ¿Qué dice allí?

A: Yo compré carne.

P: Yo compré carne. Este rqa no varía en ninguno de los pronombres. Les hace recuerdo? En presente la conjugación, no se olviden, en tiempo presente. Eso sigue nomás. La segunda, a ver, complementen ustedes? A ver allá.

Es una recomendación a no olvidar una regla gramatical mientras la está explicando. En otro ejemplo, esta forma instruccional se repite varias veces como parte de la exposición de la profesora:

30.4.S.A.6C, 3

P: En tiempo presente se hace en este orden. No copien todo.

Esto es el sujeto más complemento de predicado y el verbo siempre va al final, así es la regla, no se vayan a olvidar, es una reglita gramatical. Entonces yo hago una oración noqa wasipi llank'ani.

A: Yo estoy en la casa trabajando  
 A: Yo trabajo  
 P: No? Estoy trabajando, yo trabajo. Dice noqa wasipi llank'ani. En otra si ustedes ya van a aprender a hablar en quechua, esto lo vamos a obviar, directamente vamos a decir wasipi llank'ani, que dice yo trabajo en...Esta es la conjugación de la primera persona, no se van a olvidar nunca. Como también en inglés la conjugación del verbo to be ¿se acuerdan? la primera persona es I am. Eso no cambia para nada, lo mismo en q.  
 Llank'ani, todo una vida, cuidado no se vayan a olvidar, ésta es la forma de la conjugación de la primera persona.

Podemos intuir que, a más de ser una recomendación, la muletilla se torna en advertencia. En el siguiente ejemplo, durante un ejercicio de construcción de oraciones al cabo de la introducción de un sufijo, una alumna propone un ejemplo. La profesora sugiere inclusiones, da explicaciones de reglas gramaticales y termina recomendando que esfuerce la memoria:

5.5.S.A.7C, 6  
 A: Chay lloqhalla wasita llujsirqa  
 P: Wasimanta, de la casa  
 A: Mariawan Josewan rimarqa  
 P: Maypi? Agrega otra cosa más  
 A: Rimarqan wasipi  
 P: Eso, eso es lo que te falta. Sin la n, hemos dicho que la 3ra persona carece de desinencia, estamos en el pasado  
 A: Qan mankata wichurqa  
 P: Estás hablando de qan, no te olvides qué es el nki.

La recomendación para memorizar los sufijos verbales es utilizada para ítems de vocabulario también, aunque éstos aparezcan incorporados al castellano:

30.4.S.A.6C, 1  
 P: ... Ahí está un ejemplo, el perro ladra. Qué dice allí?  
 A: Alqoqa aynan  
 P: Qué había sido ladrar?  
 A: Aynan  
 P: Eso, no se olviden ahora. Cuando sus perritos ladren, qué van a decir?  
 A: Ayñan  
 A: Está aynando  
 P: Está ayñando, muy bien, aunque sea que no sepa pero ya!  
 Risas  
 A: Quechuañol es  
 P: Quechuañol, no importa, pero ya va a aprender poco a poco, no?

La muletilla instruccional es aplicada aún para aspectos ortográficos que son explicados con referencia a asuntos fonéticos.

21.5.S.A.7A, 6  
 A: Profe profe. Qué dice en la tercera oración la última palabra?  
 P: Sarata chhallarqa. Chhallarqa, está bien escrito, porque no es challarqa, chhallarqa. Estamos con el chh. No se olviden jamás, es la aspirada.

La profusión de uso de esta muletilla instruccional a través de los cursos y los niveles gramaticales de la lengua es una muestra de cómo está conceptualizado el proceso de aprendizaje: por memorización. El proceso de enseñanza, por su parte, tiene un ingrediente importante por parte de la profesora de recomendar a los alumnos qué hacer con los elementos discretos en clase: no olvidarse de ellos. Consideramos esta estrategia como la

constitutiva de la cultura escolar basada en un modelo memorístico. La clase de quechua no se salva de este modelo. La suposición es que, al memorizar los alumnos las partes que hacen al objeto de estudio, ellos podrán recurrir a estas partes cuando las necesiten. Y hasta es posible hacer una predicción sobre el uso de lo aprendido, como se ve en este ejemplo del Colegio CENDI:

13.5.CE 6to,5	
P: <i>En voz baja, hablándole a un alumno:</i> De él, tatan. <i>En voz alta, dirigiéndose a la clase:</i> Buena pregunta esa de su compañera, por ejemplo, dice qué quiere decir 'su'. Su papá, por ejemplo. Entonces, ese 'su' no va separado como en castellano, ese se va a unir como un sufijo. Por ejemplo, 'su perro', 'su papá', queremos decir, no es cierto? Entonces, tata es papá, no es cierto?	
A: Sí	
P: Entonces, cuando decimos...	
A: Tatapi	
P: ...tatan, estamos diciendo 'su'. Entonces viene algo, misi, tata, sach'a, punku, warmi, wawa. Su mamá, su hermano, su papá, su... Entonces estamos diciendo 'su'	
A: Ah ya. Eso más lo voy a copiar	
P: <u>A medida que hagan su composición</u> , como en este caso, por ejemplo, 'su', de repente estaba haciendo 'su casa estaba lejos', entonces, <u>para decir 'su casa' estarán ya diciendo 'wasin'</u> karqa o kasarqa karupi. Ya?	

Llamamos a esta **categoría instruccionalismo** ya que hace énfasis en la suposición o creencia que, si el alumno recibe suficiente "instrucción" respecto al objeto de estudio y a la necesidad de su retención, éste habrá recibido un producto de la escuela.

### Condicionar la clase para medir la enseñanza

Encontramos como un aspecto complementario la demostración por parte de los alumnos de la memorización. Como podemos ver en los ejemplos, esta demostración tiene mucha relación con la obtención de una buena calificación. Se pone en evidencia que los alumnos conocen, manejan y están acostumbrados a los elementos de dicha cultura escolar. La memorización buena o mala de los compañeros son parámetros que la maestra también utiliza. En el caso que sigue, ocho alumnos se paran uno después de otro al frente de la clase para recitar veinte verbos en quechua seguidos cada uno de su traducción. Los alumnos pidieron, al parecer, dar el examen y han venido preparados.

19.5. S.A.7C, 1-2	
Hora	
7.55	<i>Es la primera hora de la mañana. Toca el timbre, todos los alumnos hacen fila en el patio. Luego, liderizados por su profesor, cada curso se dirige uno después de otro hacia sus aulas. La profesora se adelanta con su curso hacia su aula. Todos entran. Los alumnos se quedan parados al lado de sus pupitres organizados en tres filas de 10 pupitres y recitan una oración en quechua con la profesora. Luego se sientan.</i>
8.10	<u>La profesora anuncia que hay alumnos que le pidieron dar examen. Algunos alumnos levantan la mano y señalando a 8 en total, la profesora establece quiénes van a dar examen. Olga Guzmán es la primera en pasar al frente, mira a la clase y recita verbos con su traducción. La profesora está parada al lado, con un cuaderno en la mano, mirando también a la clase y de vez en cuando a la alumna:</u> Apamuy llevar Wayraykachay correr Puñuy dormir Niy decir Machay marearse Quy dar Tiay haber Wañuy morir Rikhuy ver Puriy caminar Watay amarrar. <i>Sin comentario, Olga va a su sitio, la profesora anota en su cuaderno.</i>
8.25	... <i>Una 3ra alumna se para al frente de la clase con las manos en el bolsillo, mirando a la clase o al techo para no desconcentrarse en la recitación de los verbos. Al final la profesora pregunta su apellido para hacer luego una anotación.</i>

<p>La 4ta alumna inicia su recitación, se tranca. Mira a sus compañeros para que le avisen o le ayuden. Después de decir unos verbos no puede decir más. Vuelve a su asiento y mirando su lista dice “me ha faltado este, este he dicho, este me ha faltado”.</p> <p>Los alumnos del pupitre detrás del mío comentan y calculan la nota de la 6ta alumna:</p> <p>A: 63 tienes</p> <p>A: Está bien</p> <p>A: Está más que bien.</p>
--

Podemos ver que los alumnos mismos han asumido el rito de la examinación oral, pidiendo a la profesora que ello suceda, preparándose y parándose con bastante rutina aunque con muestras de nerviosismo por ver si la memoria no les falla delante de todo el curso. Los compañeros se transforman entonces no sólo en testigos sino en jurado. El contenido de la recitación de cada alumno es irrelevante, se trata de llegar a veinte pares de verbos en ambas lenguas.

Los alumnos están concientes de la importancia de la nota en el colegio, cosa que llega a ser en ciertos casos la única motivación para participar. Claudio de 6to curso admite:

No, no nunca hemos hablado (responden ambos). Yo pienso que la mayoría ahora, no lo hace por ser orgullo del país, sino por hacerlo, sino porque se necesita, porque en los colegios como en el San Agustín, yo pienso que más se lo hace, por hacerlo, por la nota, por mejorar la nota, y eso, pero no tanto porque a uno le guste, porque digamos a hartas personas no les gusta el quechua.

Porque hay algunos amigos en mi curso, que en quechua hacen hartas cosas, solo por la nota.

(Claudio SA 6C 10.6.04)

Y aún cuando hay alumnos que les gusta la clase, el aspecto de la nota predomina de tal manera que la participación oral es condicionada por “mejorar la nota”, esfuerzo en el que la profesora puede jugar un rol decisivo. Grisel del 7mo curso aclara:

Sí, más o menos porque yo les digo, porque cuando estamos entrando a la clase de inglés, pucha, no quiero entrar a inglés, que se falte la de inglés; esas cosas, hasta prefiero quechua, porque les hago entender que detesto inglés ¿no? Me dicen: ¡cómo pues, deberías preferir inglés!, yo les digo prefiero quechua porque me gusta esa clase, participo, y aunque a veces me va así..., en el anterior período que fue el segundo, esa poesía que di, era para salvar mi promedio porque di unos exámenes terribles, ...bueno, salvé super bien mi promedio, pero no fui la única que se estaba aplazando y eso me preocupó mucho, y estaba comentando con otros buenos alumnos del curso, cuánto es tu promedio, y más o menos nos salía treinta, treinta y uno así en la libreta, y la profesora se preocupó; eso me gustó, que se haya preocupado, nos ha revisado cuadernos, ha hecho todo lo posible para subirnos nuestro promedio.

(Grisel SA 7 2.6.04)

En el testimonio se explica cómo se establece toda una estrategia de “búsqueda” de elementos, productos de clase para cumplir con la calificación, más allá del conocimiento que el o la alumna pueda tener, del aprendizaje que logró.

La recitación de listas de palabras también es objeto de calificación en el siguiente ejemplo del Colegio CENDI. Los alumnos supuestamente están sobre aviso que deben memorizar ciertas partes del cuaderno que han copiado en clases anteriores de la pizarra:

<p>3.6.CE 6to, 2</p> <p>P toma lista. Llama a una alumna para que traiga y muestre su cuaderno.</p> <p>P: Puedo revisar <u>cuaderno cualquier rato. La anterior clase les avisé para repaso.</u></p> <p><u>Mientras revisa el cuaderno a algunos alumnos, les pide que “reciten” más días de la semana en quechua.</u></p> <p>.....</p>
---

*La profesora pide a ciertos alumnos que desde sus asientos reciten los días de la semana. Un niño no atina a decir ninguno. La profesora llama al mismo niño a su pupitre, ve el cuaderno, lo comenta: "mal, mal, incompleto, "aquí vamos a poner..."*  
*Reina un ambiente tenso, de susto entre el resto. Algunos niños memorizan su vocabulario de los días de la semana en voz alta mientras lo leen de su cuaderno; otros, sintiéndose a salvo del "repaso" por tener quizás buena nota, copian el diálogo de la pizarra.*  
*Al rato suena el timbre, hay unas expresiones de alegría (mezclado con alivio) de los alumnos que temían escuchar su nombre.*

La calificación que se busca hacer no tiene ninguna relación con el tema que se avanza, mucho menos está contextualizada como para permitir al alumno alguna estrategia de creación o de respuesta más allá de la simple memorización.

En el siguiente ejemplo, los alumnos son nuevamente testigos de la calificación que la maestra hace, esta vez, de los cuadernos. Es de remarcar que la profesora invierte veinte minutos de su clase de 50 minutos en esta actividad.

21.5. S.A.6C,1-2	
Hora	Inscripción
9.00	<p><i>Alumnos cerca de mí hablan sobre el club de fútbol Bolívar y los partidos que ha ganado. Hay mucha bulla. <u>La profesora corrige los cuadernos apilados en su pupitre. La bulla se incrementa, algunos niños golpean en sus bancos. La profesora pide que le digan la fecha de la anterior clase y pone sello. Un chico sale adelante a avisarle cuándo fue la última clase.</u></i>  <i>As: 21, 21</i>  <i>La profesora llama a una niña para entregarle su cuaderno</i>  <i>P: Acaso no alcanzaste a hacer? Vas a traer firmado por tu papá.</i>  <i>La niña vuelve ese momento a su sitio. <u>Mientras la profesora corrige otros cuadernos sentada delante de su pupitre, los niños se ocupan de a 4 de conversar.</u></i>  <u><i>Dos niños están sumando notas y haciendo sus promedios.</i></u>  <i>A: He aumentado un punto</i>  <i>La profesora entrega desde su pupitre a algunos niños sus cuadernos <u>comentando en voz alta, audible para todos:</u></i>  <i>P: Bustamante, por qué no acabaste de hacer?</i></p>
9.12	<p><i>Alumno se para y avanza hacia la profesora</i>  <i>P: Qué pasó? Vas a ir a revisar. Te falta la conjugación.</i>  <i>Profesora toma otro cuaderno. El dueño del cuaderno se levanta y se acerca a la profesora</i>  <i>P: Por qué no has utilizado? Toditas has fallado.</i>  <i>El alumno recibe su cuaderno, al volver a su sitio, el compañero le pregunta:</i>  <u><i>A: Cuánto te ha puesto?</i></u>  <i>A: Uno.</i>  <i>Profesora habla con otra niña sobre las oraciones de su cuaderno.</i>  <i>P: Gonzáles, qué pasó? Aunque la alumna está al lado de la profesora, la pregunta es a viva voz, <u>toda la clase lo oye.</u> Vas a hacer firmar con tus papás.</i>  <i>El ruido sube.</i>  <i>P: Qué pasa, por qué ese ruido! Ya termino con sus cuadernos y vamos a avanzar, cállense.</i></p>
9.20	<p><i>Baja un poco la bulla.</i></p>

En un acto público, la profesora sanciona el cumplimiento de la tarea escrita en el cuaderno. La revisión de la tarea no parece tener otro sentido que el de calificar. No hay evidencias de aclaración, explicación, etc. por parte de la profesora ante vacíos del alumno. El alumno tampoco debe responder las preguntas (retóricas) que la profesora hace. La instrucción de la profesora varía entre hacer firmar con el papá o mamá o revisar los errores. Por otro lado, los alumnos sacan la cuenta de los puntos que la calificación del cuaderno implica. Al volverse testigos de procesos de calificación, los alumnos se vuelven fácilmente jueces que resienten, sin embargo, su falta de voz y voto en los 'juicios' que se ventilan delante de ellos. Mariel y Paty de 8vo curso comentan:

Paty: no, más bien, que aprenda a calificar, porque digamos a los mismos errores, a uno le pone bien y al otro mal, a una 50 y la otra 60 y no te fijas la diferencia.  
 Mariel: y no te puedes fijar porque en vez de ponerle bien al que tiene 30 le baja al que tiene 60, no te puedes fijar  
 Paty: le hace daño al otro  
 Mariel: claro

(Mariel y Paty SA 8vo 10.6.04)

Esta **categoría de calificacionismo** está referida a la “necesidad” que tiene la profesora de tener notas, que puede despojar cualquier actividad de clase de su sentido para imprimirle el carácter de soporte u oportunidad de calificación. Los alumnos, sin embargo, colaboran activamente en este culto, pidiendo dar examen, exponiéndose a un juicio público, pidiendo la devolución de sus cuadernos, manteniendo las cuentas de sus notas, percibiendo, probablemente, que el sentido de la enseñanza es en gran medida la medición del “aprendizaje”.

21.5 S.A.7ª 1-2	
Hora	Inscripción
8.13	<p><i>Apenas terminan de rezar en quechua, los alumnos se acomodan en sus pupitres y empieza la bulla. Un niño acaricia la cabeza rapada de su compañero de adelante. Otro se pasa la palma por los pelos y comenta con su compañera. Algunos chicos sacan útiles. Otros no abren la mochila... La profesora instruye a dos alumnos que vayan a la oficina a recoger los cuadernos que llevó a su casa para corregir.</i></p> <p>P: Saquen sus textos todos, voy a devolver cuadernos.  A: <u>Profe, va a devolver cuadernos?</u>  A: Profesora, a mí me tienes que devolver el cuaderno.  P: <u>No te he devuelto?</u>  <i>P va al pupitre, saca de su bolso una bolsita de plástico y de allí un sello de fecha. <u>Entran los dos alumnos con unos diez cuadernos. La profesora se sienta y abre el primer cuaderno..</u></i>  <i>Los niños hablan en grupos de 4, 3, 2. <u>La profesora entrega en lo sucesivo cuaderno por cuaderno después de poner el sello. Llama a una alumna.</u></i>  P: <u>Qué quiere decir esto?</u>  <i>La niña explica algo, la profesora comenta y usa un lápiz rojo. Da vuelta la hoja y luego pone su sello.</i>  P: <u>con voz alta Andrés López,</u>  A: Andrés López  P: <u>Has entendido la lección? No has utilizado los verbos, no has utilizado el tiempo pasado, o sea...</u>  <i>El niño se queda parado frente al pupitre en silencio. La profesora pone su sello</i>  P: <u>Haces firmar para la siguiente clase.</u>  <i>El niño retorna a su banco, su compañero y los dos alumnos del pupitre de adelante juntan sus cabezas sobre el cuaderno.</i></p> <p>...</p>
8.30	<p>P: <u>Muy bien, atiendan, ahora sí he devuelto a todos sus cuadernos. Porque ustedes impacientes de sus cuadernos, no?</u></p>

Los niños esperan la entrega de cuadernos, recuerdan a la profesora que todavía no lo ha hecho. Luego siguen veinte minutos del ritual de devolución y amonestación en público. desempeño o las preguntas retóricas no generan aclaración alguna de la tarea. En dos momentos, los compañeros se interesan por el resultado de la corrección o calificación que la profesora hizo en el cuaderno.

En el ejemplo siguiente, hasta el himno nacional cantado en quechua sirve para los fines de calificación.

13.5.CE 6to,1-2

*Profesora se retraza un poco, su curso la está esperando, yo me paro junto a la puerta. La profesora cuenta más tarde que se retrazó porque dos mamás estaban hablando con ella en el patio sobre las notas de sus hijos. Los niños están parados y tienen los lápices entre sus dientes.*

P: Ya, empezamos. Los que tienen sus braquets o sus.. cómo se llaman....Oye, párate bien. Párate bien. Es el himno nacional, no pueden estar torcidos. Párense bien. Párense bien. Ya, si no cantan bien, esta vez se van a ir al patio, de allí van a gritar o de allá del jardín. Ya? Empezamos. Las tres estrofas esta vez. Empezamos: una dos tres.

A: *en coro* Qullasuyu may sumaj kawsaypi, jatun...

P: Paren paren paren, se están muriendo. Qué está pasando? Ya, empezamos, una dos tres

A.....*cantan en coro una estrofa*

P: Ahora solos van a cantar, se sacan el lápiz. Y repaso. Voy a calificar, lo mismo para los otros. Claro, si no pueden cantar, entonces yo tampoco voy a poder calificar. Eso ya tenían que haber aprendido.

A: No puedo.

P: Además, han debido ya recoger ya sus libretas, cada uno sabe sus notas. Ahora voy a empezar a llamar lista, voy a ver, algunos alumnos que no han presentado sus cuadernos van a llamar a sus papás inmediatamente. Algunos que han dado buen examen y no han presentado sus cuadernos, entonces eso ha hecho que su nota baje. Ahora, esto lo mismo va a hacer que sus notas bajen. Porque si van a decir no sé, no he aprendido, entonces baja automáticamente. Entonces depende de ustedes si quieren tener buena nota. Ya? Empezamos. Una dos tres

A.... *cantan en coro*

P: *(mientras va señalando a ciertos alumnos, los numera)* Ahora, una dos tres cuatro cinco seis y siete, se paran, los demás se sientan. Ya, empezamos con ustedes a cantar

*6 alumnos abren las bocas y se escucha levemente su canto.*

P: Ah, qué bonito, qué bonito. Los seis...*siéntense.* Para hoy día tenían ustedes un trabajo de cambiar antónimos

Para incentivar a los alumnos a cantar con más energía, la profesora establece ese momento que la actividad será objeto de repaso con fines de calificación. Le sigue una serie de advertencias sobre las notas, cómo se generan y de qué dependen: ¡de la voluntad de cada alumno!

El tema de las calificaciones es un asunto álgido y delicado para la profesora, debido a las expectativas que genera. La profesora de CENDI comenta:

Viene otra mamá y me dice, preocupada, mi hijo está mal. Pero en qué, a ver, qué curso? Es la única materia que está mal. ¿Cuánto tiene? 43. Entonces, da la impresión que, yo les he dicho, yo no me hago problema. No quiero problemas, ni con ustedes, ni con...Y les pongo nota. Qué van a decir? Van a decir, uh, mi hijo tiene 70, qué linda profesora. (PCE 20.5.04)

### **El cuaderno, altar del saber**

Otro aspecto que resalta es la mención a la importancia del cuaderno como generador de nota. Aparece aquí el conflicto entre los distintos soportes y generadores de nota, que compiten de cierta manera y que se pueden anular mutuamente, ya que una buena nota de examen resulta anulada con una mala nota de revisión de cuaderno. Queda en un segundo plano la finalidad de la calificación, medir lo que sabe o aprendió el alumno.

La calificación como fin en sí mismo para lo cual se replanifica la clase si es necesario es muy claro en el siguiente ejemplo:

6.5.CE 6to, 1

*En la pizarra la profesora escribe:* Composición

*La profesora escribe* Había una vez un pequeño patito feo que entraba al agua sucia, al verlo su madre lloró diciendo ven ven aquí estarás bien.

*La profesora pone en quechua debajo del texto en castellano:*

Karqa uq pacha uq juch'uy millay pilisitu. Yaykusarqa ch'ichi yakuman rikuspa maman waqan nispa

Jamuy jamuy kaypi allin kanki.

P: Aquí estamos viendo que hay palabras contrarias

*La profesora explica cómo deben cambiar algunas palabras por los antónimos. Tocan a la puerta y entran dos alumnos de secundaria que anuncian la obligatoriedad de comprar dos tickets por familia para un evento en el colegio. La clase se trunca por 8 minutos.*

P: Quería que hagan una composición. Pero ahora (viendo la hora y el tiempo que hemos perdido) prefiero que hagan el vocabulario. Copian y para la próxima clase cambian los antónimos. Ni cuadernos! Cómo voy a calificar? Hasta ellos (los chicos) reclaman, dice dirigiéndose a mí.

P: A ver atiendan, una vez que copien esto ustedes van a buscar los antónimos.

Ahora cuáles tenemos antónimos. Dice había una vez un pequeño patito feo. Tenemos aquí dos, pequeño y feo, será grande y bonito. Ahora, que entraba al agua sucia. Ahora, su madre lloró, tenemos llorar y reír también. Dice karqa uj pacha uj juch'uy millay pilisitu. Entonces diremos karqa uj pacha uj jatun k'achitu pilisitu, de esa manera van a cambiar los antónimos. Para la próxima clase. Esta composición con su dibujito allí, una pequeña cosa, aquí el patito feo aquí el patito bonito.

*Suena el timbre*

P: Vayan al recreo.

Aquí también aparece la complicidad de los alumnos en la “carrera” por las calificaciones. La profesora da claras instrucciones de cómo deben hacer la tarea y cómo debe ser el producto final en el cuaderno. El cuaderno elaborado a partir de la copia de la pizarra es visto como portador de conocimiento apto para ser mostrado y calificado. No hay explicación o por lo menos aceptación de la profesora si las cosas no suceden así:

6.5.CE 6to, 6

*2da sesión de la clase. Solamente transcurre con revisión de cuadernos de algunos alumnos que la profesora llama a su pupitre uno tras otro. Mientras tanto, la clase está en silencio, los alumnos copian de una pizarra la sopa de letras, otros copian de la otra pizarra las frases con antónimos.*

P: Hinojosa...

P: Covarrubias, tu cuaderno.

P: Cuándo vas a terminar, al año que viene?

P: Hasta cuándo te vas a poner al día. El próximo año? Te acepto si faltas y no tienes al día el cuaderno, pero tú no has faltado!

P: Gómez Andrea

Así se da también una “carrera” por la copia, base de la confección del cuaderno objeto de calificación.

El 20.5, la profesora del CENDI me comenta que “varios niños que se atrasan con sus cuadernos. Ahora que se entregaron libretas vienen los papás o mamás de los niños con malas notas para ver qué pasa”. En la conversación es bien evidente el desfase, por no decir contradicción, que existe entre ‘lo que sabe’ un niño y lo que su cuaderno puede estar reflejando:

El chico a un principio no se daba a conocer, pero cuando lo saco a los exámenes o repasos sabe. Yo a su mamá le estaba explicando: este chico es inteligente. Debe atender muy bien en clases. Yo esa explicación le dí a su mamá. Yo le llamé y le dije: cuál es tu cuaderno. Yo le digo algo en quechua, qué estoy diciendo? Y me responde. Entonces como él debe haber muchos, que no aprovechan lo que saben. (PCE 20.5.04)

En otro momento, la profesora me comenta: “Hay un niño que habla quechua en su casa. Hay abuelo quechua hablante también. Pero el chico tiene mala nota porque no lleva bien su cuaderno. El papá vino a decir que es flojo.”

Es decir, el cuaderno es una expresión de la dedicación o del empeño del alumno. Sin embargo, no solamente de él, sino también del apoyo que recibe en la casa. Como me explicó la profesora el 3.6, “Los papás andan ocupados en sus trabajos, los niños están con empleadas. Hay un descuido total para que los alumnos tengan su cuaderno bien llevado... Hay un poco de nominportismo a la materia de parte de los papás”.

En el siguiente ejemplo, la profesora del colegio San Agustín parece atrapada en este procedimiento, aunque explícitamente indica que son los alumnos los instigadores:

19.5.S.A. 6A, 1
P: Vamos a entrar a la unidad 4. <i>Escribe en la pizarra</i> Tawakaj Pronombres interrogativos.
P: <u>Una vez que vaya explicando, ustedes no van a escribir. Más están en eso ocupándose.</u> Tenemos varias palabras interrogativas, algunas les voy a dictar. Hay espacio en sus libros para escribir.
<i>Escribe en la pizarra:</i>
Imapi – ¿de qué?
Imaman – ¿a qué?
Imapaj - ¿para qué?
Mayqen - ¿cuál?
Imarayku - ¿por qué?
Imá - ¿qué?
A: <u>Profe, eso copiamos?</u>
P: Sí

Por más que abiertamente la instrucción haya sido no escribir, en un currículo oculto los alumnos están preparados para copiar y lo hacen con su aprobación (explícita, nuevamente).

En los ejemplos que siguen, la pizarra es utilizada como soporte para la copia y funciona tan bien que los alumnos no necesitan una indicación de qué hacer con lo que ven en la pizarra.

3.6.CE 6to,1
<i>La clase anterior, la profesora anunció un repaso para esta clase.</i>
P: <u>Vamos a hacer examen escrito, así tienen más opción de pensar.</u>
<i>Cuando la profesora anuncia el repaso, los niños sacan sus cuadernos, leen en voz alta, algunos se ponen a memorizar en voz alta.</i>
<i>Mientras cada alumno repite para sí mismo las palabras que lee, <u>la profesora escribe en la pizarra:</u></i>
Ejercicios de aplicación
Diálogo Nr. 1
María - allin p'unchay José, imaynalla
Jose - allin p'unchay, María, waleqlla. Mayman risanki
María - risani jampiwasi man kunan killakapi waqyawanku
José - Imarayku? Imanakunkitaq?
María - p'akikuni chakiy a intichaupi puqllaspa
José - alliyllawan puqllanayki
María - ari chayta ruwanay karqa
José - kunan tukunaykikama rinayki tiyan
María - ari, chayta ruwasqa
<i>2 niñas hacen el diálogo de ejercicio en voz baja. La profesora lee en voz alta el diálogo que acaba de escribir. <u>Todos los alumnos están copiando de la pizarra sin esperar ninguna instrucción.</u> La profesora se sienta en su pupitre y pasa lista.</i>
<i>2 niñas hacen el diálogo entre ellas, cada una asume un rol.</i>
<i>P empieza a leer lo que escribió en la pizarra. Un alumno se para y habla con sus compañeros. La profesora termina de leer. Se dirige al alumno:</i>
P: no vas a llegar a 7mo, te conviene portarte bien.
<i>P va a su pupitre, toma lista y luego llama a una alumna para que traiga y muestre su cuaderno.</i>

Aquí la clase se inicia con un aviso explícito de examen escrito (y su supuesto beneficio), los alumnos responden a este instructivo repasando en voz alta páginas de sus cuadernos. Sin embargo, la profesora escribe un diálogo en la pizarra y sin mediar ninguna instrucción, los alumnos inician la copia. Una apropiación de dos alumnas de “hacer” algo con el diálogo como por ejemplo hacer un juego de roles es casi una acción subversiva, en todo caso,

queda como una expresión muy singular y particular de apropiación de la actividad que no cunde.

La pizarra es un medio para apurar la clase y sustituir la morosa creación propia de los alumnos por una expedita fórmula de producto preparado por la profesora. En este caso, la ocasión es la celebración del día de la madre, para la cual los alumnos deben preparar tarjetas.

<p>20.5.CE 6to,5-7</p> <p>P: a ver, ya basta, ch'inmanta kaycheq. Caramba, ustedes saben que tenemos tan poco tiempo y perdemos tanto tiempo. Les decía, yo sé que todos quisieran pintar hacer algo en ese cuaderno que después van a pegar. Pero necesitamos tiempo, no tenemos avance. Poco de avance, por favor, trataremos de ordenarnos un poquito. Ahora, para el día de la madre todos quieren hacer su...seguramente</p> <p>A: Una poesía</p> <p>P: Una poesía.</p> <p>A: En quechua.</p> <p>P: Ya, a ver, a ver.</p> <p>A: Yo sé una.</p> <p>P: A ver, atiendan. Yo sé que todos saben mucho o saben poco en relación a poesía. Unos van a hacer largo, otros van a hacer corto. Y cuando me piden que hagamos uno, seguramente han de querer siempre que sea en quechua. Entonces para todos, para todos ahora va a ser difícil traducir lo que van a hacer. Puedo traducir de toditos, pero no me va a alcanzar el tiempo. Entonces, <u>voy a hacer aquí algunas pequeñas cosas que cada uno va a ir copiando.</u> Ya? Yo hubiera querido indicarles o me hubiera gustado indicarles de qué manera van a hacer las postales, en papel cebolla ese trabajo sale precioso, pero no tenemos tiempo para hacerlo. Ustedes lo van a hacer en su casa, <u>lo único que puedo hacer poner aquí pequeñas frases. Les voy a indicar (sobre la elaboración de tarjetas en papel cebolla con repujado y purpurina).</u></p> <p><i>Profesora escribe frases en quechua en la pizarra, luego las lee una por una intercalando su traducción:</i></p> <p>P: Aquí dice: Chay qhawayniyki niwanki anchata munakuyki, chayrayku ni mayk'aq ripuychu. O sea, dice en esa tu mirada me dices lo mucho que me quieres. Por eso, nunca te vayas, dice esto. Mama qan jina ni pi, mama anchata munakuyki agradeceyki wawaykirayku. Dice, mamá, como tú nadie, mamá, te quiero mucho, te agradezco por ser tu hijo. Aquí: Tukuy p'unchay qhawani janaq pachata mañaspa wak'ata, ama saqenawaykipaq. Todas las mañanas miro al cielo pidiendo a Dios para que no me dejes.</p> <p><i>Suena el timbre</i></p> <p>A: Recreo.</p> <p><i>Los alumnos no salen al recreo, siguen copiando y preguntan sobre el título de la tarjeta</i></p>
--

**La categoría cuadernismo**, el culto al cuaderno propio de la cultura escolar y relacionado con la necesidad de calificar también tiene que ver con las destrezas básicas que la escuela debe inculcar, escribir y leer.

### Primero y último - la escritura

Como se puede ver en el siguiente ejemplo, la profesora promueve que los niños escriban para fijar una noción (en el papel= en la memoria?); fijar también lo que se hizo en la clase como registro o inventario.

<p>30.4.S.A. 6C, 8-9</p> <p><i>P parada delante de la clase muestra fotos de campesinos con trajes.</i></p> <p>P: Pueden inventarse. Dónde está? qué está haciendo?, a ver?</p> <p>A: Paykuna parquepi asinku</p> <p>P: Asinku, muy bien, rien</p> <p>A: Paykuna parquepi takiy takiy takinku</p> <p>P: Eso, takinku, ya.</p> <p><i>Profesora muestra diversas fotos. Mientras unos niños construyen oraciones en voz alta, los que ya</i></p>
--

*han dicho una oración salen a la pizarra a escribirla*

A: Vender, rankhay

P: Esto es vender, anoten en sus cuadernos, rankhay es vender.

A: Paykuna rankhay paykuna callepi rankhanku

A: Profe, qué se llama....

*Los alumnos van diciendo otras oraciones, profesora da claves, traduce, propone, aclara*

P: Estás usando 3ra persona, tiene que ser...Escriban todo lo que están diciendo en su cuaderno.

*En la pizarra están escritas varias oraciones:*

Paykuna callepi qhawanku

Paykuna wasipi llakikuy

Paykuna urqupi asinku

Paykuna callepi llank'anku

Chay warmi t'ikata ranqhan

Paykuna qhatupi ranqhanku

Pay manka ranqhan

A: Teacher

A: Es yachachiq

A:....

P: Paykuna callepi aqhata ranqhanku. Copien hasta allí.

El **escrituralismo**, la absoluta importancia asignada a lo escrito en las clases y la compulsiva práctica que se establece a partir de ese consenso es una **categoría** con múltiples usos, efectos y expresiones. Se plasma en la pizarra, en el cuaderno (como hemos visto), en el uso de la escritura para castigar, como recurso mnemotécnico, como instrumento cognitivo, para mostrar la importancia de algo. Como veremos, también se vuelve un fin en sí mismo.

Un uso penalizador es referido por Claudio y Lucio de 6to del San Agustín el 10.6.04:

Lucio: La otra vez, 100 veces nos ha hecho escribir 'No debemos ser indisciplinados en clases'.

Claudio: Está en nuestros cuadernos de toditos, porque eso la profesora lo revisó.

*I: ¿Qué cosa hicieron?*

Claudio: No éramos muchos, sino que estaba un poco enojada, y unos 4 estaban hablando, pero pocas veces les riñe, es el Raúl y compañía. Nosotros estuvimos presentando los cuadernos, incluso nosotros éramos 5, Luis, Camilo (yo), Daniel y unos cuántos más, que estábamos presentando nuestros cuadernos. Y no podíamos ponernos a charlar entre nosotros, ni gritar, porque le estuvimos explicando lo que estábamos haciendo. Y nosotros más de paso hemos tenido que hacer y todo el curso ha escrito 'No debo ser indisciplinado en clases' 100 veces y la siguiente clase nos ha dicho que vamos a repetir 200 veces. Pero lo que más nos enoja, es que por culpa de algunos, no les importa, nos perjudica, y la profesora no comprende eso.

Más allá de la reacción de los niños de haber recibido un castigo injusto y de no poder comunicarse con la maestra, encontramos un uso de la escritura en su forma más penosa: desprovista de función comunicativa, mecánica y repetitiva. Todo esto, además, enmarcado en un sentimiento de impotencia y frustración de los alumnos. Más que aleccionar o disciplinar a los alumnos, el mensaje oculto de este castigo es la negación de la escritura como expresión creativa.

A menudo aparecen en clase referencias inmediatas de la profesora al procedimiento de anotación o fijación de ideas en el cuaderno. Ese registro cobra más importancia que la creación oral y la reflexión alrededor de estas creaciones, como se observa en el sgte. ejemplo:

19.5.S.A. 7C, 4
<p><i>Un alumno hace una oración. Luego va adelante y la escribe en la pizarra.</i></p> <p><u>Otro alumno formula una oración, se nota que le resulta difícil construirla.</u></p> <p>P: Ordena bien tus ideas. Primero escribí para ordenar bien.</p> <p>A: <i>Formula una oración construyendo poco a poco.</i></p> <p>P: Esa mujer cuando cocinaba...el suceso tienes que explicar. Se quemó, por ejemplo. Cómo es que se quemó?</p> <p>P: Atiendan, van a entregar para el día lunes. <i>Más tarde al salir dice:</i> van a entregar oraciones con -jti.</p>

En el ejemplo que sigue, una lectura es constantemente interrumpida por la profesora para señalar que hay errores ortográficos que deben corregirse.

5.5.S.A.7C, 7
<p>P: Sigán la lectura con su texto. Ahí dice Juancito mayupi. Vamos a ver las travesuras de Juancito. Pero vamos a arreglar los errores. <u>Por eso sigan la lectura.</u> Dice uj kuti rirqani –<u>pongan la i allí, está con la e-</u></p> <p>A: Profe qué dice...</p> <p>P: Uj kuti rirqani t'ajsaq mayuman. Dice mamay ...rikurqayku rumipatapi uj jamp'atituta. Hermanuyta jap'irqa chay jamp'atituta. Chantaqa –<u>no es la g, es la q- maskarqayku, también allí la g es q.</u> Mask'arqayku chay jamp'atituta churanaykupaq, <u>arreglen esa parte, churanaykupaq. Después de donde dice jamp'atituta bolsitaman.</u> Ahisito falta el apóstrofe al lado de la t, t'ajsay tukuytawan ripurqayku wasiman. <u>Chayaytawan jap'irqayku otra vez con la i,</u> jap'irqayku chay jamp'atituta coma wijch'urqayku ima. Tatay chanta maqawarqayku. Ahora aquí voy a leer de corrido. <u>Concéntrense y vayan corrigiendo.</u> Dice...</p>

El texto fotocopiado que la profesora usa en sus clases tiene errores de escritura. El asunto de la ortografía y los errores se tornan en el fin mismo de la lectura, al menos, así lo dice la profesora. El tema, el contenido de la lectura, es desviado y cobra relevancia la forma gráfica. La referencia a la forma escrita es recurrente, en muchos casos provocada por el texto fotocopiado:

19.5.S.A.6A, 7
<p>P: <u>Vamos a corregir en el texto pipaj, para quién. La otra palabra en vez de w n lo han puesto al revés. El texto he dado a escribir y se han equivocado en algunas partes.</u></p> <p>P: No van a confundir con chu. No lleva el signo de interrogación como en español.</p> <p><i>Escribe en la pizarra:</i> Pi yachawasiman rin. Cómo respondo?</p> <p>A: Rodrigo.</p> <p>A: <u>Es con j?</u></p> <p>P: <u>Puede ser q, x, son regionalismos. Ya les he explicado. J se utiliza en Sucre, Potosí. X en La Paz.</u></p> <p>A: En La Paz se habla quechua? <i>Casi no se escucha esto y pasa desapercibido</i></p>

Por lo demás, la profesora confunde lo que se dice, los regionalismos, en el nivel fonético, con la representación gráfica. Los alumnos ya se están apropiando de esta confusión. En el siguiente ejemplo, del Colegio CENDI, la confusión es entre el nivel fonémico y la ortografía.

29.4.CE 6to, 2
<p>P: Cielo janaq pacha, tierra jallp'a. Ahora, otro contrario, Dios diablo, waq'a</p> <p>A: Supay</p> <p>P: Supay es diablo.</p> <p>P: Otras palabras contrarias, grande pequeño, jatun juch'uy.</p> <p>A: Juch'uy</p> <p>P: Cuando digo juch'uy, qué tipo de palabra es?</p> <p>A: Aspirada</p> <p>P: Escuchen</p> <p>A: Explosiva.</p>

P: Por qué es explosiva?  
P *en coro con A*: porque lleva un apóstrofe  
P: Y por qué más? Cómo estoy pronunciado?  
A: *varias voces*  
A: Porque choca  
P: Porque parece que estuviera explotando en la boca. Entonces, anotamos palabras contrarias.  
*Profesora escribe en la pizarra.*  
P: A ver atiendan, buena la observación aquí de su compañero. Dice Dios es wak'a, con apóstrofe. Y waka es waka sin apóstrofe. Fíjense, si nosotros decimos jaqay patapi kasan wak'a, qué estamos diciendo? Allá arriba está...  
A: Dios  
P: Ustedes tendrán que poner el?  
A: Apóstrofe.  
P: Si no ponen apóstrofe, estaríamos diciendo?  
A: La vaca está  
P: La vaca está allí arriba.  
*Risa generalizada*  
A: Profesora, usted nos enseñó los primeros días de clase que los verbos son distintos cuando llevan acento, apóstrofe, la hache y normal.  
P: Lo que habían aprendido al principio era a distinguir que todas las palabras del idioma quechua están divididas en 3 grandes grupos. Cuáles son?  
A: *ruido*  
P: Eso, son las simples, las aspiradas y las explosivas. Todas las palabras, no sólo los verbos, o están en las simples, o están en las aspiradas o en las explosivas. Empezamos.  
*Escribe en la pizarra:*  
Wak'a – supay

Los alumnos han aprendido que lo que suena se debe a la forma cómo se escribe. Primero es la escritura, luego el sonido. La profesora busca aclarar esta causalidad añadiendo a la explicación algo que refiere a la denominación del sonido, “explosiva” y que tiene que ver con el modo cómo se produce el sonido. Más adelante, la distinción fonémica es explicada nuevamente con un argumento ortográfico, de diacrítico. Finalmente, una alumna confirma lo dicho anteriormente y la confusión de niveles, llegándose a establecer hasta una nueva gramática del quechua a partir de características fonéticas<sup>10</sup>. No puede extrañar que no haya mucha claridad de parte de los alumnos en la escritura del quechua:

A mí me causa un montón de problemas, me cuesta escribir, con lo que no explica bien, digamos le preguntamos, no hemos entendido esto y nos vuelve a explicar exactamente lo mismo o nos enreda más. (Mariel SA 8vo 10.6.04)

Cuando conversamos sobre la ayuda que los padres quechua hablantes pueden dar a sus hijos para la clase, la profesora de CENDI me comenta el 20.5.04:

Lo malogran, alguno por ejemplo sabe y dicen, por ejemplo phullu, y le corrige y escriben con la ye. Entonces se vuelve puyu. Cuando lo que estaban haciendo era frazada... Más podrían ayudarles, en algunas cosas les ayudan. Pero cuando quieren escribir no saben escribir. Pero

<sup>10</sup> Es necesario distinguir entre lo fonémico, lo fonético y lo ortográfico. El nivel fonémico se refiere a los sonidos constitutivos de una lengua y que tienen valor distintivo, es decir, cuya suplantación implica cambio de significado, por ejemplo, el sonido inicial de puyu=nube vs. phullu=frazada. El aspecto fonético apunta a la gama de posibles sonidos de una lengua y cuyo reemplazo no produce necesariamente cambio de significado, por ejemplo, phullu y phuyu quieren decir lo mismo. En este nivel, se expresan variedades sociales y geográficas de la lengua, o sea, distintas maneras de pronunciar sin que cambie el significado. Lo ortográfico es una convención para representar sonidos, en este caso, por medio del alfabeto latino y ciertos signos llamados diacríticos como la comilla simple. Se trata aquí de grafías arbitrarias, símbolos que se usan y que pueden haberse creado para representar los fonemas (en ese caso, el lector lee pronunciando de acuerdo a su variedad social y geográfica) o para reflejar más el nivel fonético (en ese caso, el lector lee de acuerdo a lo que ve escrito y escribe a partir de su pronunciación).

tratan de leer y dicen, no pues, no es ésta la traducción. Es lo mismo que yo les daría...se escribe así, y es otro...

Lo que la profesora resalta primero es el aspecto de la escritura, el interés que al parecer genera entre los padres y la apropiación intuitiva, por decirlo así, que hacen de la escritura quechua. Los errores que esta práctica puede generar se traduce en errores de traducción de la palabra “mal escrita”. El problema es que no hay suficientes elementos como para saber cuándo el quechua está “mal escrito”:

Mariel: Mi mamá también me ayuda cuando nos dan trabajo y tenemos palabras que no conocemos y tenemos que ver en el diccionario; y Jesús Lara escribe de otra manera lo que escribe la profesora y hay veces que, si escribes de la forma en el que escribe Jesús Lara, la profesora te califica y te pone mal.

Paty: y la profesora no nos quiere dar las palabras en quechua y dice busquen en el diccionario...

(Mariel y Paty SA 8vo 10.6.04)

Este punto nos conecta directamente con el segundo área de análisis ‘Pedagogía de lengua extranjera quechua’.

### Resumen

Resumiendo el análisis del área ‘cultura escolar’ que acabamos de hacer, varios patrones emergentes en la práctica de aula permiten entender el arraigo de la copia, la memorización, la utilización de la pizarra, la contabilización de notas, la ortografía y la forma por encima del contenido. De esta manera, hemos llegado a distinguir cuatro categorías, **instruccionismo, calificacionismo, cuadernismo y escrituralismo** que caracterizan lo que tanto profesoras como alumnos en consenso y complicidad “escenifican” en clase. Rescatamos en esta cultura escolar la preeminencia del cuaderno como altar del saber, portador del conocimiento o aprendizaje del alumno. La necesidad o carrera de medir este conocimiento o aprendizaje como un fin en sí mismo. La noción de que un proceso de enseñanza es propiciado con recomendaciones de aprender y a través de la memorización. Finalmente, que la escritura es un instrumento “cognitivo” descontextualizado de fijación, memorización, que, a su vez, recibe el máximo reconocimiento y atención en su aspecto gráfico, en la forma.

La ironía es que estamos frente a una lengua de tradición oral, que si bien cuenta con un alfabeto oficializado en 1984 es en muchas grafías objetado por la corriente afín a la Academia de la Lengua Quechua. Las posiciones discrepantes se evidencian con toda claridad en el trivocalismo (a-i-u) del alfabeto oficial de 1984, que responde a un alfabeto fonémico y enfatiza el sistema propio del quechua sin tener en cuenta el castellano. Al otro lado está la opción de la Academia, el pentavocalismo (a-e-i-o-u), correspondiente a un alfabeto fonético cuyo mérito sería la cercanía de sus grafías al castellano. Es decir, el tratamiento del quechua en aula está mediado por el aspecto ortográfico que, en primer lugar, es de reciente data y aún no se ha plasmado en una cultura escrita del quechua todavía en gestación y, en segundo lugar, sobre el cual se sigue discutiendo con mucho ahínco ya por décadas, sin llegar a consenso.

Pero sobre todo, es una lengua cuyo proceso de normalización (que comprende, entre otras cosas, el establecimiento de una manera “correcta” de escribir) recién fue iniciado a partir de la promulgación de la Ley de Reforma Educativa en julio de 1994 por técnicos del Ministerio de Educación y que no ha recibido la difusión y atención debida como para “convencer” a los agentes educativos. Sin embargo, en la asignatura quechua no se llega a superar el escrituralismo inherente a cualquier asignatura escolar que utiliza el castellano como lengua instrumental o como lengua objeto.

### **Testimonio paradigmático**

***Me disgusta ... que no sabe calificar y después cuando enseña, te enseña para cosas de memoria y te toma un examen y no te pone lo que está mal y vas a reclamar y no sabe explicarte por qué está mal ....***

(Alumna 8vo. del San Agustín)

### **Pedagogía de lengua extranjera quechua**

En esta parte nos interesa ver la especificidad de la enseñanza de quechua. Cuándo y cómo se habla, escucha, lee, escribe y trabaja quechua en clase?

#### **Congelar la lengua para enseñarla**

Una funcionalidad del quechua se puede percibir inmediatamente al inicio de la clase como saludo.

28.4.S.A 6B, 1

*Los niños se paran cuando entramos a las 11.40 a la clase con la profesora. Ella va a su pupitre, deja su cartera y otras cosas, se para al frente de la clase.*

*A en coro: Ama suwa, ama qhilla, ama llulla*

*P: Qankunapis kikillantaq. Tiyakunchiq*

*A: Pachi*

Este saludo supuestamente instituido en los tiempos del incario es coreado en este ejemplo por los alumnos. A veces es iniciado por la profesora

11.5.S.A 6C, 1

*Entramos a la clase después de estar en otro curso y cruzar todo el patio con la profesora. Se nota que es la última clase del día por el ruido y la soltura de movimiento y desplazamiento de los alumnos cuando entramos.*

*P: Ama qhilla, ama llulla, ama suwa*

*A en coro: qanpis kikillantaj*

*P: Tiyakuychij*

*A: Pachi*

*Mucha bulla de los alumnos. Se preparan al parecer para examen oral en forma de diálogo. Niños levantan la mano y piden salir al frente para hacer el diálogo.*

Aparte de este saludo simbólico, hay saludos más coloquiales que son seguidos, sin embargo, por un rezo, pasándose de una situación de comunicación real, efectiva y con toda seguridad útil para los niños a una situación ritual de recreación de un texto memorizado que, como nos comentó un alumno, no es entendido en su contenido sino solamente en tanto su expresión simbólica de plegaria.

21.5.S.A 7A, 1

*Es la primera hora de la mañana. Los alumnos entran delante de la profesora al aula, nosotras dos detrás. La profesora cierra la puerta, coloca sus cosas sobre el pupitre y se para frente a la clase.*

P: Sumaq p'unchay

A: sumaq p'unchay yachacheq

P: Imaynalla

A: Walejlla, qanri?

P: Noqapis kkillantaq

A: Yayayku tatay kachakuwayku, tukuy sunquykita umachayniykita ima, khuska kananchiqpaq kusiniykita qhawan khuska kusikunankupaq, jinataq kachun Jesús.

*Apenas terminan de recitar, empieza la bulla.*

Aún apelando a una forma simple, el saludo se torna en algo ritualizado ya sea recurriendo a un contenido indigenista o a un contenido religioso de origen católico. Sin embargo, no hay necesariamente la comprensión de este contenido que trascienda el aspecto ritual. En una conversación con Erik de 7mo curso supe:

*I: Pero ya saben hasta un rezo, no? A ver, dime ese rezo?*

Erik: Yayayku tatay kachakuwayku tukuy sunq'uykita umachaykita ima khuska kayachigpa kusiykita qhawan khuska jinata kachun Jesús.

I: Mmmm, eso lo sabes muy bien.

Erik: Si pero no sé qué significa

*I: Pero ella no les dijo? Alguna vez habrá dicho, o les dijo el año pasado?*

Erik: No pues, este año recién nos dio a todos la oración, pero el resto no sabía.

*I: No? Los otros no sabían tampoco?*

Erik: No, cuando le preguntamos alguna vez qué significaba, para eso tienen diccionario. Si no entiendes, búscalo

(Erik SA 7C 3.6.04)

Con elementos que podemos atribuir al instruccionismo analizado en páginas anteriores y considerado parte de la cultura escolar, entre recitar los versos y saber su significado hay una distancia que no se ha cerrado para este alumno.

En el colegio CENDI, como ya hemos visto, el **uso ritualizado del quechua** se extiende a un símbolo patrio como es el himno. De acuerdo a la profesora, de esta manera se está revalorizando el quechua, ya que "No es cualquier cosa, es el himno nacional el que estamos cantando en quechua". La profesora incentiva esta función del quechua con claro énfasis de lo retórico. Los alumnos están acostumbrados a cantar primero con un lápiz entre los dientes para mejorar la articulación, según la profesora (probablemente debido a la concentración de los niños en el aparato bucal y, de paso, en el fonador, para no soltar el lápiz).

6.5.CE 6to, 1

P: Ya, empezamos, empezamos. Max, qué les ha pasado, han amanecido desgañitados, desordenados, desobedientes, bulliciosos, qué les ha pasado. Y no se olviden, a partir de la siguiente clase para el segundo trimestre, entonces, les conviene vocalizar bien, portarse bien. Empezamos, una dos tres

A: con lápiz entre los dientes:

Qullasuyu may sumaq kawsaypi

P: Basta basta, otra vez. Van a empezar con ánimo y fuerte

A: Qullasuyu may sumaq kawsaypi

J atuntaña parlana munasqanchiqta

Qhisqichisqa qhisqisqa kay suyu

Samanña qunqurchaki kayninqa

P: Dos tres

A: Allin sinchi p'utuynin qayna karqa

Manchay tinkuy qhapariyninwan

Kunanmi khusqachasqa purinchiq

Miski takiyninchiswan tantasqa  
P: Dos tres  
Kunanmi khusqachasqa purinchiq  
Miski takiyninchiswan tantasqa  
P: Ahora sin el lápiz y fuerte. Alumno que no cante se va a ir al patio y de allí va a cantar.  
Empezamos, una dos tres  
*Repiten todo*  
P: Tomen asiento, para la próxima clase ya tienen que saber.

El himno en quechua cumple varias funciones en el ejemplo anterior: dinámica de grupo para encauzar las energías de los alumnos al inicio de la clase; objeto de calificación; como medida disciplinaria; como texto de memorización y texto a tener copiado en el cuaderno como veremos más adelante.

Otro uso oral de la lengua quechua está mediado por la cultura escolar de la **memorización** reconstruida en el primer nivel, como se puede apreciar en el ejemplo siguiente:

11.5 S.A. 6C, 1	
11.42	<p><i>Cuando nos acercamos al aula se siente que es la última clase del día por el ruido que se percibe en el curso. Inmediatamente después del saludo "incaico" otra vez sube la bulla. Los alumnos se preparan en voz alta para el examen oral en forma de diálogo preparado entre parejas. La profesora se para al frente del curso.</i></p> <p>A: <i>levantando las manos</i> nosotros profe, nosotros  P: uno dos tres (va señalando a ciertos pares de alumnos y numerándolos)  P: Ya, uyariychij, uyariychij  <i>Un niño y una niña se paran muy entusiasmados al frente de la clase, miran a la clase y se miran entre ellos. Por sus caras y cómo se mueven en el lugar se puede decir que están emocionados por hacer la presentación.</i></p> <p><u>A1: Yu, imaynalla kasanki</u>  <u>A2: Waliylla pachi qanri</u>  <u>A1: Nuqapis waliylla, imá sutyiki</u>  <u>A2: Suty Tatiana</u>  <u>A1: Maymanta kanki, Tatiana</u>  <u>A2 Ehh, kari llajtamanta kani (profesora no correje)</u>  <u>A1: Aymarata parlankichu</u>  <u>A2: Mana parlanichu</u></p> <p><i>Todo el diálogo está dicho en la entonación propia de una lección aprendida de memoria. No hay entonación, el ritmo solamente disminuye cuando hacia el final del diálogo A2 pierde un poco el ritmo y balbucea.</i></p> <p>P: Eso.  A2: Lo hacemos en español?  P: A ver..  A1: Oye tú, cómo estás?  A2: Bien gracias, y tú?  A1: También bien, eh, cómo te llamas?  A2: Yo me llamo Tatiana  A1: Dónde vives Tatiana  A2: En un pueblo lejano  A1: ehh, sabes hablar aimara  A2: No, no hablo  <i>Un alumno de la audiencia dice: hablas aimara es!</i>  P: shshsh, voy a...por favor silencio, sino, no vamos a terminar  <i>Salen al frente de la clase nueve otros pares de alumnos, uno tras otro. Todos recitan el diálogo tanto en quechua como en castellano. Lo único que varía es el nombre que insertan.</i></p> <p>12.15 P: ya, bien, la mayor parte ha participado. Estaba bien. Ahora ustedes me van a hacer su propio diálogo.</p>

El texto que los alumnos recitan pareja tras pareja durante 33 minutos no es modificado más que para insertar un nombre. A pesar de contener un potencial creativo grande, se “congela” y mantiene tal como fue concebido, como una situación propia de dos hablantes quechuas del área rural. En cierta manera, el texto memorizado es una ritualización (escenificada) del quechua.

Los testimonios de algunos alumnos se refieren a la utilidad y los efectos de la memorización de diálogos.

*I: Y cuando pasabas clases te gustaba?*

Alicia: Era pesada la clase de quechua porque usa mucho la memoria debería enseñarnos jugando, o sea enseñar jugando y así a los chiquitos y a todos les parecería casi más divertida y aprenderían más, porque eso de memorizar, memorizar, no da.

*I: Los diálogos que memorizan te sirven?*

Alicia: Depende cómo lo memorizas, si memorizas sabiendo lo que dices, si no? Porque sabes cómo es el lugar y esas cosas, pero si no sabes lo que dices, no te sirve para nada, eso es.

(Alicia SA 3roSec, 13.6.04)

Para esta alumna, una memorización de diálogos sin comprensión del significado no tiene aplicación o utilidad. Para Ciro, no hay aplicación posible de lo aprendido a partir de la memorización de diálogos, aún comprendiendo el significado:

Si, algunas veces me gusta ojearlo (el libro el Quechua a su Alcance de X. Albó) y ver algo que me guste porque ahí hay muchos diálogos, me gustan los diálogos en otro idioma.

Uno se acuerda de los diálogos porque uno siempre lo estudia, aunque es malo, se lo memoriza y eso es lo que ahora trato de no hacer. Porque, como ya dije, para qué vas a memorizar un diálogo, no tiene mucho sentido, cuando te encuentres con un amigo no vas a decir lo que memorizaste en ese diálogo, dice hola de qué colegio vienes? Hola me llamo C., es algo así.

(Ciro SA 8vo 13.6.04)

El gusto por los diálogos radica en su ingrediente creativo, probablemente en su aspecto dinámico, vivo. Ese mismo rasgo haría contraproducente su memorización a la hora de pensar en su utilidad práctica. Congelar un diálogo a través de la memorización lo despojaría de su razón de ser. Más aún, para otro alumno, el énfasis en la memorización llevaría a un clima pedagógico contraproducente no solamente a la utilidad de lo aprendido sino al goce de la lengua.

Ronald: Había que memorizar demasiados términos, los que ahora no recuerdo ni uno solo, uno que otro porque tiene ligera similitud con el español, pero era constante memorización de diálogos, de definiciones y su traducción al español y constantemente era eso y nos sentíamos bastante presionados, por eso no hemos llegado a, no hemos podido disfrutar del lenguaje.

*I: Una vez dijiste que odiabas el quechua porque no lo entendías*

Ronald: Si

*I: Cómo así no lo entendías?*

Porque era bastante complicado y se nos forzaba a memorizarlo, a aprenderlo digamos de una manera un poco así forzada y no era agradable aprender en ese ambiente.

(Ronald SA 3roSec 13.6.04)

Durante la observación solamente hubo una oportunidad de ver el recurso de la profesora del San Agustín para estimular la producción oral propia de los alumnos. Para ello, presentó fotos de personas o situaciones a la clase.

30.4 S.A. 6C, 7-9

P: Ya, van a dialogar, ya van a hablar en quechua. Yo les voy a crear un cuadrito, ustedes van a crear oraciones. En esta parte pueden poner nombres de animales, de personas, pero no me van a cambiar esto por ningún motivo. Ustedes van a levantar la mano. Se ve no, para todos?

*Es una foto ampliada en papel bond de un grupo de campesinos vestidos con trajes en un contexto rural que están posando ante la cámara.*

A: Profe, profe casi todos lo niños levantan la mano

A: Paykuna...

P: A ver, hasta que pienses, ordena bien tus ideas

A: Paykuna urqupi tusuyku

P: Tusun...

A: Tusunku

P: Eso, muy bien

A: Paykuna parquepi... parquepi phujllan... phujllanku

P: Muy bien

A: Paykuna mana llankanku

P: Estás negando, qué faltaría al final?

A: Un verbo

P: Eso no altera, pueden colocar, no importa si está en negación pregunta, depende de ustedes, algo falta porque estás negando.

*La profesora no insiste en que el alumno construya su oración con el sufijo de negación.*

P: A ver, allá?

A: Paykuna callepi ghawanku

A: Paykuna puentepi kasanku

A: Paykuna wasipi mikhunku

A: Mikhunku

P: Eso, muy bien. Vayan copiando ustedes poco a poco.

*Cada alumno sale a la pizarra a escribir su oración*

Si bien el evento se inicia muy auspicioso en cuanto a creatividad, la instrucción de la profesora deja claro que éste es un ejercicio que se encuadra en un aspecto gramatical fijo (conjugación 3ra persona plural). En ese sentido, es asertiva cuando un alumno logra construir una oración que concluye con -nku. Una creación más lenta de un alumno no es apoyada. Una frase en negativo, oportunidad de creación individual por parte del alumno y de refuerzo por parte de la profesora, no prospera. En general, las oraciones no tienen que ver con el contenido de la foto –que de por sí es muy estática, pero cumplen con el modelo establecido del ejercicio y reciben la aceptación de la maestra.

Esta creación dirigida y restringida es estimulada constantemente a nivel de forma, prescriptiva, como ejemplificaciones. En una ocasión, la maestra hizo explícita esta estrategia, que tiene que ver con el uso de un estilo de clase, pedagógico, que sirve a los fines de la enseñanza.

21.5 S.A. 6C, 5-7

P: Yo digo, ima sutyiki?

A: Diego

P: Piwan Diego?

A: Inés pay

A: Ineswan

P: Ineswan, qué estoy diciendo?

A: Con quién está Diego?

P: Con quién está él, no?

...

P: *escribe lo que los niños dicen en la pizarra:*

piwan Diego tiyakun

P: A ver atiendan, piwan Diego tiyakun?

A: Inés

P: Es la forma más cortita que pueden responder. También se puede responder de la otra forma. Ines Diegowan tiyakun. Pero para que ustedes más aprendan, siempre tienen errores en la conjugación de verbos, para practicar, van a hacer siempre acompañado del verbo. También la respuesta está bien acá. Ineswan, ya está la respuesta. Pero yo quiero que ustedes, si hay un verbo, acompañen también. Ineswan tiyakun, 'se sienta con Inés'. A ver, otro a ver, quiero escuchar de ustedes. Siempre con piwan.

...

A: Piwan Antonio pujllan?

P: De nuevo

A: Piwan Antonio pujllan?

P: Eso, piwan Antonio pujllan. Vamos a anotar bien.

A: Ilsenwan

P: Eso, muy bien.

....Toca el recreo.

P: Eso, sabía que iba a tocar el timbre.

El aspecto comunicativo no es lo importante, sino que los alumnos utilicen formas “para practicar”, que les harían aprender más y no tener equivocaciones gramaticales. No obstante, como se puede observar en el desarrollo del ejercicio, ningún alumno se presta al juego.

En una clase, después del saludo la maestra se refirió a lo comunicativo de la lengua en usos cotidianos:

#### 28.4 S.A. 6B 1-2

*Acabó el saludo incaico. La profesora dice algo y pregunta en quechua si comprendieron.*

P: Frases usuales tienen que saber

A: Jueves ....

P: Jueves manachu q'aya?

A: Arí

P: Q'aya. Qué es q'aya?

A: Mañana

P: Mañana, ya lo saben ustedes.

P: Vamos a explicar en español lo que dice esta parte, luego pasamos a esta parte. Sigán con la lectura ustedes, vamos a ir explicando.

Profesora lee: El verbo es la parte fundamental del predicado que designa el comportamiento del sujeto indicando el tiempo y el modo. El perro ladra. Qué dice allí?

A: en coro Alquqa ayñan.

P: Ladrar que había sido?

A: Ayñan

P: Ayñan no? No se vayan a olvidar entonces cuando en la casa está ladrando su perro, qué van a decir?

A: Ayñan

P: Alquqa ayñan.

No prospera el diálogo cotidiano, se inicia la lectura y los alumnos en coro leen un ejemplo que, curiosamente la profesora declara implícitamente como una frase usual por el posible uso que los alumnos le darían en su vida cotidiana. Este es un inusual momento en el que la maestra recalca la “utilidad comunicativa” de una construcción o, en este caso, de un verbo. La profesora utilizó el 19.5 en SA 6 A “Voy a borrar. Pichasajchu?” y añadió “Me van a decir arí “ sin que hubiera mayor eco de este aliento.

Por lo demás, de vez en cuando aparece un vocativo de parte de los alumnos. El 30.4, en 6C, una alumna utilizó “teacher” y fue corregida por su compañera ese mismo ratito: “Es yachachiq”. Cuando salimos de esa misma clase con la profesora, me comenta riendo: “Los de 4to me saludan para molestar, ‘imaynalla’ y yo les contesto y después ya no saben qué más sigue”.

Los números en quechua aparecen en clase cuando sea conveniente:

29.4. CE 6, 1

P: Tomen asiento. Ya escúchenme, vamos a, a ver, atiendan, hemos terminado ya con los sufijos.

*Me acerca un cuaderno para que lo hojee.*

P: Hoy día pasaríamos a la lección número?

A: Tres.

A: A la kinsa.

P: Tawa. *Se arma un alboroto entre alumnos y profesora si kinsa o tawa.*

En un ejemplo anterior del colegio CENDI la profesora llama la atención a una alumna en quechua o se escucha un tiyakuychiq de vez en cuando, también el saludo q'ayakama. Asimismo, es muy poco común el uso del quechua en clase en las pequeñas muletillas de organización o instrucción, al punto de causar hilaridad. En el ejemplo siguiente se ve que habría respuesta a estos usos del quechua en clase.

21.5 S.A.7ª, 7

P: ñachu? Qué estoy diciendo?

A: Salud – todos ríen

P: Ya, no?

A: Ya está?

P: Eso, muy bien, ya está? Qué le he aumentado allí? La pregunta, nada más.

A: ñachu

A: Ya está.

P: Qué dicen de respuesta ustedes?

As: Mana

P: Manaraj. Eso quiere decir todavía no.

...

P: Con chu es la pregunta, ya saben, no se olviden.

P: Ya?

A: Manaraj

*Se genera bulla. Otros copian de la pizarra.*

### Preparamos un plato de mentiritas que no se puede comer

En general, encontramos toda una pedagogía de enseñanza de lengua quechua en base a la explicación y aplicación de reglas gramaticales, inclusive la razón de ser o utilidad para los alumnos:

30.4.S.A 6C, 2-3

P: ... Un ratito. Nuqayku nosotros, noqanchej, nosotros, la diferencia es que noqayku tiene un grupo pequeño, máximo los tres, pero sólo nosotros, ustedes no, por eso dice excluyente, excluye. En cambio el nuqanchej es yo y todos ustedes, no excluyo a nadie, quedó claro? Esa es la diferencia, incluyente. Ya? Incluye. Puede ser nuestro grupo, nuestra clase nomás, 6to C. Ahora yo quiero incluir a todos los cursos digo noqanchej. 6to.a, 7mo.b, 8vo. A todo el colegio. En cambio si yo quiero excluir sería nuestro curso nomás. Quedó claro? Entonces noqayku es el grupo pequeño que apenas acepta tres personas, o en caso de que es...

A: Depende.

P: Noqanchej es yo y ustedes, la señora más. Es la diferencia.

Ahora entramos a qankuna que es ustedes, paykuna...también hay un error, corrijan.

Ahora vamos a entrar al tiempo presente, vamos a aprender ahora a conjugar los verbos, eso necesitan ustedes para hacer oraciones. Vamos a poner tiempo presente. El tiempo presente indica la acción que se realiza en el momento. Vamos a empezar con los pronombres personales. Cuál es la primera?

A: *leen de su texto en coro:* Nuqa qan pay nuqayku nuqanchij qankuna paykuna.

P: Aquí ya estamos recordando los pronombres personales

En el ejemplo podemos identificar por lo menos dos temas gramaticales (pronombres en plural con especial énfasis en los pronombres de primera persona inclusivo y excluyente y sufijo verbal tiempo presente). Al concluir la aclaración del primer tema, y después de resolver la corrección del texto propio del énfasis en la escritura, la profesora inicia el segundo tema justificándolo con su utilidad. Parafraseando la justificación que la profesora da, la racionalidad de la instrucción gramatical es una construcción gramatical. En el ejemplo que sigue, también hay esta noción de manipular piezas que los alumnos tendrían a su disposición si es que logran identificar su propiedad gramatical y memorizan las reglas.

<p>5.5.S.A 7C, 1</p> <p>P: Una vez más brevemente voy a explicar.  <u>Tenemos aquí la partícula verbal rqa. Que es una característica del pretérito indefinido. Se la intercala entre el radical y la desinencia del presente.</u> Para los que no han entendido, por decir, bien, atiendan, tenemos un ejemplo.  <i>Profesora escribe en la pizarra</i> Chay warmi p'achata t'ajsarqa  P: <u>Este es el pasado pero la tercera, pasado, hemos dicho que aquí ya no hay...todo lo demás se mantiene. Con la primera persona por ejemplo yo digo nuqa p'achata t'ajsarqani. Esto es para la primera persona. Siempre la raíz del verbo, este es el verbo, la radical, esta es la desinencia, esto es el pasado. El pasado no cambia para nada con los otros pronombres personales, solo que estamos recordando ambas cosas, no se vayan a olvidar.</u></p>
---

Los niños estarían aprendiendo a construir oraciones gracias a las instrucciones. Son metaprocedimientos de creación lingüística y de aprendizaje. En el cuaderno de campo escribí la impresión que tuve en este tipo de sesiones, que es como cuando de niños preparábamos un plato pero de mentiritas. Todos sabíamos que no servía para comer, pero le poníamos todo el empeño en recitar la receta, buscar los ingredientes, mezclar la arena con el agua, adornar con gras y piedritas.

Otro ejemplo de este metalenguaje se da en el siguiente momento:

<p>30.4 S.A. 7ª 3-5</p> <p>P: Mikhurqa, nada más. <u>En tiempo pasado, la 3ra persona carece de la n, no se hace con n.</u>  A: Profe, y el paykuna?  P: Solo queda aquí. <u>Entonces no vayan a olvidarse para la 3ra persona en tiempo pasado carece de la n, o sea la conjugación, ya no hay aquí.</u>  P: Pay wallpa uchuta mikhun  <i>Ahora están escritas en la pizarra:</i> nuqa aychata rantirqani  Qan yachay wasiman rirqanki  Pay wallpa uchuta mikhurqa  A: <u>Profe, dice en la 3ra persona se quita la conjugación, no ve?</u>  P: <u>Carece</u>  A: <u>Ya, en el paykuna?</u>  P: <u>No estamos llegando todavía.</u>  P: <u>Alguien se anima a hacer una conjugación con noqayku?</u>  <i>Alumnos proponen oraciones ayudándose con hojitas fotocopiadas, construyen leyendo de diversos lados, sus cuadernos o el texto fotocopiado.</i></p>
---

La atención de los alumnos a este metalenguaje que sostiene la enseñanza de quechua no es muy constante, como nos revela Ciro:

A veces le digo a la profesora oraciones chistosas casi siempre sobre.... Chistosas entonces me gusta la clase, me parece muy interesante y hay veces entonces me distraigo no sé por qué, porque tenía otra tarea. Siendo sincero, así digamos muchos hacen tareas en la clase de quechua, algunas veces no prestan atención, pero cuando se presta es bastante interesante, bien bonito para mí.

(Ciro SA 8vo 13.6.04)

La enseñanza de lengua se concentra en un gran ejercicio de análisis gramatical. Este **gramaticalismo** conlleva un uso especial de la lengua en clase. Para ejemplificar la regla gramatical, la profesora recurre a frases y oraciones en quechua. Es un **uso ejemplarizado de la lengua quechua** a nivel oral, después del uso ritualizado analizado anteriormente. Este uso permanece nuevamente en un nivel instrumental, ya que solamente adquiere relevancia como medio para explicar un aspecto gramatical. Sin embargo, los ejemplos en quechua también necesitan ser traducidos para que sirvan a su fin, propiciar la enseñanza de la regla gramatical. La recurrencia a la traducción casi es una consecuencia lógica de este procedimiento. Hemos visto en los ejemplos anteriores que la traducción es común a la práctica del quechua con fines simbólicos. La profesora me comentó sobre una conversación con la profesora de música sobre la traducción del himno. Tenían distintas opiniones al respecto: mientras la profesora de música sostenía que el himno debe ser traducido literalmente, “si en castellano dice ‘vivir’, en quechua tiene que ser ‘vivir’. La profesora de quechua, en cambio, sostenía “que no debería escribirse así el himno en quechua, porque no encajaba.”

### El medio se vuelve fin en sí mismo: el castellano en la mira

En el ejemplo que sigue, podemos apreciar cómo la recurrencia a la traducción provoca otras reflexiones o interpretaciones gramaticales por parte de los alumnos.

Turno	21.5.S.A 7A, 2-3
1	P: Entonces, este sufijo expresa que...‘enseguida’, ‘en este momento’. Que haga la persona lo que tiene que hacer. Por decir, en este caso hemos dicho <u>chay lloqhalla yachay wasimanña jamurqa</u> . Qué dice allí?
2	A: <u>El muchacho</u>
3	A: <u>Ya va al colegio</u>
4	A: <u>No, venía</u>
5	A: <u>Ya había venido</u>
6	A: <u>Ya había ido</u>
7	P: <u>Ya había, porque es pasado</u>
8	A: <u>Ya vino</u>
9	A: <u>Ya vino al colegio</u>
10	P: Ya, otro ejemplo. Este sufijo puede estar en el sujeto, puede estar en el sustantivo o puede estar en el verbo. Pero depende de que ustedes lo lleven. <u>Ejemplo: yo digo aquí Chay lloqhallaña yachay wasiman rina</u> . O puede ser <u>chay lloqhalla yachay wasiman jamorqaña</u> . Se dan cuenta, por eso estoy diciendo puede estar en cualquiera. Pero depende de que ustedes lo sepan enfatizar este sufijo. Quedó claro?
11	As: Sí
12	P: Otro ejemplo. <u>Tenemos aquí ejemplos. Dice wasiykita chayanña ah</u> . Qué estará diciendo <u>aquí?</u>
13	A: <u>Entra nomás ya a tu casa</u> .
14	P: <u>Karupiña tiyakunki, i?</u>
15	A: <u>Lejos vives, no es verdad?</u>
16	A: <u>¡ es verdad?</u>
17	A: <u>Wasiy... wasiykita chayay... chayanña ah</u>
18	P: <u>Entonces, si ustedes se fijan, el i qué significa, al final?</u>
19	A: <u>Verdad</u>
20	A: <u>Cierto</u>
21	P: <u>Verdad? Certo? yo digo karupiña tiyakunki, i? Esta i expresa verdad, cierto?</u> <u>-amaña aqhata ujayyachu</u> . También en la negación directamente va este sufijo. <u>Amaña aqhata ujayyachu</u> . Qué dice allí?
22	A: <u>Ya no tomes chicha</u>
23	P: <u>Ya no tomes chicha</u>
24	A: <u>Chica</u>
25	A: <u>Ya no tomes chica risas generalizadas</u>
26	P: <u>Amaña aqhata ujayyachu</u> . Qué está diciendo?

27	A: Ya no tomes chicha
28	P: Ah, qué es <u>aqha</u> ?
29	A: Chicha
30	P: Aqhay
31	A: Preparar chicha
32	P: Eso, preparar chicha. No vayan a confundir. Aqha nomás es chicha, aqhay ya es el verbo, elaborar chicha, preparar chicha. No es cierto? <u>No se vayan a confundir</u> . A ver, qué ejemplos ahora ustedes van a hacer. Mejor dicho, puede estar, depende de que ustedes sepan enfatizar, nada más.
33	P: A ver.

Hasta el turno 9, la clase intenta encontrar la traducción del ejemplo que la profesora propone para explicar el sufijo 'ña'. Las propuestas de traducción van desde una traducción libre (finalmente, el foco de interés es el sufijo LIBRE/MODAL/ADVERBIAL) hasta una traducción más literal llegando al intento de "traducir el tiempo verbal del pasado".

El turno 10 de la profesora ejemplifica el uso del sufijo 'ña'. El turno 12, el 14 y el 21 son nuevos ejemplos quechua también a ser traducidos. Motivada por una alumna en el turno 16, la profesora se detiene para referirse a una partícula incluida en su frase ejemplificado, con su respectiva traducción (partícula interrogativa 'i'). En el turno 21 se complejiza el ejercicio con la utilización de un ejemplo en negativo. Finalmente, en el turno 30 la profesora salta del tema sufijo 'ña' a ejemplificar la creación de un verbo a partir de un sustantivo, utilizando la muletilla instruccional analizada anteriormente.

A modo de resiliencia ante semejante profusión de información gramatical, los alumnos provocan un momento de distensión en los turnos 24 y 25. La sensación que esta clase provoca y para la cual los alumnos buscan generar una situación jocosa, mencionada ya unas páginas previas por un alumno, es ilustrada por Nora:

Porque, digamos, si fuera un juego, necesitas saber las cosas para jugar y así, si jugamos un juego en quechua deberíamos saber hablar en quechua, y así, que nos enseñe jugando. Me gustaría que sea más divertida, que nos enseñe como jugando, así aprendiéramos, que nos guste, que no sea así obligación aprender. Hay algunos que dicen "odio el quechua y a la profesora también". Es muy, no sé, es muy, es que siempre nos aburre, siempre lo mismo...

(Nora SA 6to 13.6.04)

La traducción acarrea una complejidad que no tiene que ver estrictamente con el quechua sino con el castellano. En el siguiente ejemplo recopilado por Mariel de 8vo curso, se genera una confusión a partir del intento de lograr una traducción aproximada, más libre y alejarse de la traducción literal:

Ah, después nos dio una tarea para traducir y oraciones del español al quechua y la oración era 'te harás patear con mi papa' y todavía no hemos pasado el tema 'harás patear', entonces le dije: "profesora no hemos avanzado y no podemos traducir esto", y me dijo: "no tiene que ser literal la traducción, tienes que poner solamente 'has pateado con mi papá' en vez de que 'te has hecho patear con mi papá'".

(Mariel SA 8vo 10.6.04)

Otro evento genera una variedad de castellano propia, quizás, del intento de ser demasiado fiel en la traducción al castellano en la clase que sorprende a alumnos castellano hablantes:

Si, y en las revisiones, por ejemplo en la penúltima traducción poníamos 'al otro lado del río' y ella dijo no tiene que haber 'al otro lado del río' tiene que ser 'del otro lado del río', así medio raro traduce medio raro el quechua al español

(Paty SA 8vo 10.6.04)

Finalmente, recurrir a la traducción exige de la profesora un dominio del castellano que es objeto de atención, por decirlo menos, de los alumnos:

No, más bien se pone peor porque cada vez se supone que hacemos cosas más complicadas y entonces también es un español más complicado y la profesora no maneja muy bien que digamos ese español, no maneja no?

Yo me acuerdo una vez que tenía un trabajo que estaba en futuro y había que trasladar a pasado todo en quechua y ponía 'mañana me despertaré temprano y después iré a dar de comer a las vacas' algo así era no? y puse 'ayer me desperté temprano y después fui a dar de comer a las vacas' y me dijo si en futuro es 'después' entonces en pasado es 'antes' o sea 'me levanté temprano y antes fui a dar de comer a las vacas', se confunde mucho, no habla bien el español, en el texto también habían errores.

(Mariel SA 8vo 10.6.04)

La alumna reconstruye un caso de gramaticalismo que se torna complicado y que requiere no solamente claridad en las nociones gramaticales sino dominio de la lengua instrumental, el castellano, así como habilidad didáctica, ya que el 'uso ejemplarizado del quechua' termina transformándose en un confuso 'uso ejemplarizado del castellano'.

En el ejemplo que sigue, mientras los alumnos ejercitan la construcción de oraciones que incluyen el sufijo 'ña' y escribiéndolas luego en la pizarra, podemos ver el tratamiento del error como faceta del gramaticalismo. Específicamente se refiere al uso de ña en verbos que están en 3ra persona singular en presente y que, por lo tanto, tendrían que terminar con n. Los alumnos construyen tanto oraciones en pasado como en presente, omitiendo en este último tiempo la terminación n, quizás por "contagio" de la forma en el pasado o porque su concentración está puesta en el sufijo ña. En algunos casos, la terminación correspondiente a la tercera persona singular está añadida al sufijo.

19.5.S.A. 7C, 2-3

*En la pizarra la profesora escribió Sufijo ña*

*Da un ejemplo. Alumna pregunta si ña tiene que ir siempre junto a un verbo.*

*El chico al lado mío dice: cállate, qué corcha.*

*La alumna repite su pregunta en voz más alta:*

A: Siempre se lo pone en el verbo?

P: Depende de dónde ponen el énfasis.

*Chico al lado mío pregunta a su compañero sentado atrás: Cómo se dice perro? Luego levanta la mano.*

*Varios chicos levantan la mano y dicen una oración con ña, luego salen a escribirla en la pizarra.*

A: María wasipi waykuña

P: Muy bien

A: Pay ....rirqa.

P: Rirqaña

A: Chay algu wasipi mikhuña dice el chico al lado mío

A: Chay ch'iti tiendapi rantiña.

*En la pizarra está escrito:*

Chay chiti wañuta rirqa

Pay wasipiña kashan

Noqaña wasiman chayani

Chay llughalla wallpa uchu mikhuñan

Chay warmi wasipi waykuña

Chay ch'irisqa wasipi waykuña

*Más tarde, alertada por un alumno, la profesora dice:*

P: quién ha hecho esto? Falta la n. Borra y pone waykunña.

*Al rato, en la pizarra está escrito*

Pay urquman rirqaña

Chay warmi wasipi llank'aña

Pay aqhawasipi pichañña

Chay alqo wasipi mikhuña

A: En esta oración no debería ser mikhunña? El autor de la oración sale y pone la n.  
A: Por qué es doble n?  
P: La conjugación no tienes que olvidar, si te olvidas no tiene sentido.  
*Alumno a mi lado dice*  
A: "Qué toca después, lenguaje, no?" *saca un librito y su cuaderno de lenguaje y se pone a copiar del libro. Ya salió a escribir la oración con alqu.*  
*En la pizarra dice también:*  
Pay orqopi llank'arqaña.  
Chay lluqalla wallpa uchuta mikhuñan.  
Un alumno alerta sobre esta oración.  
P: Quién ha hecho esto? Esto es un error garrafal. Borra la terminación y pone mikhunña.  
*De atrás escucho:*  
A: Esta es la oración de la Olga, oh my God. Es la oración de la Olga, qué milagro.

Cuando los alumnos dicen sus oraciones, ni la profesora se da cuenta de la omisión de la n. Cuando las escriben en la pizarra y deben ser copiadas a los cuadernos, algunos alumnos alertan sobre el error. Recién entonces la profesora reacciona. La primera vez alude a la falla y aclara qué se debe hacer para corregir la falta. La segunda vez refiere de manera instruccional a la noción gramatical que está en juego, después que el alumno mismo corrigiera en la pizarra la falta. La tercera vez, la profesora califica el error y procede a corregirlo ella misma. La noción de prescripción y norma propia de un enfoque gramatical en la enseñanza de lengua está interiorizada por los alumnos. La profesora da como razón de ser de la norma el sentido de la oración. Obviamente, no puede ser un sentido social, contextual, comunicacional el que tiene en mente, solamente un sentido gramatical que es el que está tratando de inculcar –con cierto éxito, como podemos ver- en su clase.

### **Poner en duda la autoridad midiendo su competencia**

En dos momentos de la transcripción, al inicio y hacia el final, hay comentarios de dos alumnos sobre el desempeño de compañeros que permiten intuir cómo se "controla" la participación y el desempeño en la clase en el grupo. A propósito de control, también lo encontramos entre alumnos y profesora. En algunos momentos, la rutina de quién hace las preguntas y quién dirige la clase es invertida y es un alumno o una alumna la que toma la iniciativa. Las oraciones subrayadas al inicio y al final del ejemplo siguiente se refieren a un evento de esta naturaleza.

Turno	19.5.S.A. 7C, 3-4
	<i>Profesora escribe en la pizarra</i> Sufijo jti.
1	P: Vamos a entrar al otro sufijo, atiendan, cállense. Lee de la fotocopia lo que dice sobre este sufijo.....
	<u>Una alumna levanta la mano y pregunta</u>
2	A: <u>Profesora, qué significa subordinado?</u>
3	P: <u>Dónde está eso?</u>
4	A: <u>En la nota de abajo.</u>
5	<u>Profesora lee de nuevo la oración donde aparece la palabra.</u>
6	A: <u>Profe, es sqa o spa?</u>
7	P: <u>Explica algo inaudible para mí</u> <i>La profesora da una frase y pide a los alumnos que le digan qué quiere decir:</i>
8	P: Jamuqtiyki willasqayki.
9	A: Cuando llegues...
10	P: Qué es jamuy? Qué es yki? Qué es willay? Sabemos, eso tenemos en las frases usuales. Busquen en sus diccionarios.
11	A: Cuando vengas te avisaré
12	P: Otro ejemplo. Jaqay ch'iti yachay wasipi riqtin urman. Qué sera urmay? <i>Los niños empiezan a adivinar, tratan de decir palabra por palabra lo que significa la oración.</i>
13	A: Cuando ese niño estaba yendo al colegio, se cayó

14	A: Cuando ese niño iba se cayó
15	P: No puede ser pasado, no dice urmarqa
16	A: Entonces sería cuando ese niño va al colegio se cae? <i>Hay una notoria desazón por el gesto de la cara en la alumna que dice esta frase. Profesora despliega una cartita que interceptó unos minutos antes de la alumna detrás de mí que le hizo la pregunta de subordinación y lee en voz alta:</i>
	P: <u>“estoy enamorada”, de quién?</u> <i>La clase ríe en voz alta</i>
	P: <u>ahhh y hace gesto de enterada</u> <i>A aludida dice qué vergüenza, qué vergüenza. El chico a mi lado le dice: ovejita.</i>
17	<i>Se escuchan voces de alumnos que dicen: “se había caído”. “se cayó”</i> <i>P escribe en la pizarra: Chay lluqalla yacha wasiman rijtin urmarqa.</i> P: Está claro? <i>Clase guarda silencio. Un alumno formula una oración en voz alta y se dirige a la pizarra a escribirla.</i>

La pregunta que la alumna hace (2) apenas la profesora termina de leer la definición del sufijo jti (1) puede estar motivada por una simple curiosidad o necesidad de aclaración. El hecho es que la profesora no responde a esta inquietud, sincera o no, de la alumna y solamente lee nuevamente el mismo párrafo (5). En una segunda iniciativa, un alumno pregunta algo que parece ser un simple asunto ortográfico pero que está relacionado exactamente con el tema de varias acciones paralelas (gerundio spa) que surge en la lectura de la lección del sufijo jti (6). Es decir, tiene nuevamente una relevancia de contenido. La profesora responde algo que no puedo escuchar desde el lugar donde estoy sentada (7). Luego promueve dos traducciones de oraciones de ejemplificación (8, 12). Una traducción se resuelve rápidamente (9, 11) por más que ella instigue a los alumnos a buscar palabra por palabra en el diccionario (10). La segunda es de mayor dificultad ya que tiene a varios alumnos proponiendo respuestas entre la traducción literal y aquella “con sentido” (13, 14). De hecho, la oración construida con intervención de la profesora (15) no tiene mucho sentido en castellano (16) y esto se refleja en la cara de una alumna y en el intento de otros alumnos de corregir la traducción unos segundos más tarde (17). En ese momento hay un vuelco en el evento, la profesora toma control de la clase poniendo en falta a la alumna que le hizo la primera pregunta con una infidencia que lanza a toda la clase.

La interpelación a la maestra podría ser parte de los juegos de poder que se instalan para transgredir el orden de maestra=la que sabe y alumna=la que no sabe. En el caso aquí presentado, el juego termina con una evidente perdedora, la alumna avergonzada ante sus compañeros.

En una entrevista, un alumno contó que en octavo le hacen preguntas difíciles a la profesora para ponerla en aprietos. Saben que es una manera de provocarla y ponerla nerviosa. (Ciro SA 8 13.6.04).

### La enseñanza empieza y termina con la copia

El **uso escrito del quechua** empieza con la actividad de la profesora en la pizarra y consta en el siguiente ejemplo, de listas de palabras:

29.4.CE, 6to, 3
<i>15 minutos han pasado desde inicio de clase</i>
P: <u>Empezamos.</u> <i>Escribe en la pizarra:</i> Wak'a – supay K'achitu – millay Kusiy – llakiy Yarqhay – saqsay.
P: <u>A ver atiendan, van a dejar espacio para la traducción, por si acaso, me he olvidado.</u>
A: Si dibujamos en vez de traducir?

P: Van a hacer en su cuaderno en limpio. Aquí en el borrador van a tener que traducir.

A: Ay, me aburro.

*Los niños copian de la pizarra, reina silencio.*

La profesora inicia este segmento de la clase señalizando que ahora sí “entran en materia” y se inicia el proceso de enseñanza. El aspecto que es enfatizado por la maestra es el espacial/estético que es significativo como elemento del cuadernismo. Una alumna tiene una iniciativa que rompe la rutina de listas de vocabulario a ser memorizadas que la profesora reserva para la representación diríamos pública del cuaderno en limpio.

Al terminar el año escolar, la profesora me buscó y me obsequió una carpeta y un cassette grabado con el himno nacional en quechua. La carpeta pertenece a una alumna del 6to curso, contiene hojas de cartulina de diversos colores, cada una con un dibujo al centro, un verso en quechua en la parte superior y una versión en castellano en la parte inferior. Destacan los colores de las hojas y el colorido de las letras y dibujos, que le dan a la carpeta un carácter de exposición de trabajo manual.

Los alumnos estarían, de tal forma, produciendo textos en clase en base a la copia que hacen de la pizarra. Un ejemplo es la copia del himno nacional que los alumnos han memorizado hasta la tercera estrofa y que practican con frecuencia en clase para presentarse en la celebración de fiestas patrias del colegio.

### 3.6.CE 6to, 3

*En el cuaderno de una niña que la profesora me alcanza está escrito el himno de esta forma:*

Kollasuyu may sumaq kawsaypi  
jatun(ta)ña parlana munasqancheqta  
khespichisqa khespisqa kay suyu  
samanña qonqo(r)chaki kaynenqa  
allin sinchi p'utuynin qayna kas(r)qa  
manchay tinkuy qhapariyninwan  
kunanmi khusqachasqa purincheq  
miski takiyninchiswan tantasqa  
llaqtancheqpata jatun sucinta  
wiñay kusiy k'anchaypi waqaychasun  
khunusninpi wateq tata lisun  
wañuy qonqorchaki kausaytaqa.

Esta función simbólica del quechua no está referida a un elemento cultural quechua. La lengua se instrumentaliza para cumplir con el fin propio de una práctica institucionalizada de producir textos para celebraciones del colegio o del día de la madre.

### 20.5.CE 6to, 1

P: Buenos días alumnos

A: *en coro*, buenos días pro-fe-so-ra de que-chua

P: Mientras estemos haciendo...van a estar dibujando el fondo, el fondo solamente. Es una pequeña composición para el colegio.

A: Yo profe

A: Yo profe

*La profesora abre y presenta una cartulina donde dice YACHAY WASIMAN CENDI.*

P: Entonces dice, es una cosa...

P: Siéntense.

P: Entonces dice Yachay wasiyman, a mi colegio CENDI

P: Dice kay yachay wasiypi sumaqta yachani. Kayqa rich'akun wasiyman.

P: Oye, kayman qhawamuy. Dice, chayrayku kuisisqa jamuni kay yachay wasiy rikuwan sapa p'unchay willayta tukuy kaypi wallkuq yachaspa tukuy imata. Qué quiere decir? A mi colegio CENDI dice. En este mi colegio aprendo muy bien, esto se parece a mi casa. Por eso vengo

alegre. Este colegio me ve cada mañana de cero. Todos aquí crecemos sabiendo  
A: Todo.  
P: Todo.  
P: Entonces, que vaya como una composición del sexto. Lo único que quisiera es que tal vez le vayan adornando un poquito. Por allí, por el otro lado  
A: Yo, yo.  
P: A ver, es de todo el curso.  
A: Y para el día de la madre?

Los niños en el CENDI ya saben el orden de las celebraciones, saben que en el mes de mayo se suceden dos fechas dignas de conmemoración y que en ambas ocasiones se confeccionan textos en quechua “alusivos a la fecha”. No son creaciones de los alumnos, son copias que adquieren una relevancia estética más que expresiva y se originan en prácticas de lo que categorizamos como escrituralismo, enfatizando la forma y no el contenido. Y si hay una referencia al contenido a través de la traducción que hace la profesora, la oportunidad no es aprovechada para generar un aprendizaje de la lengua. Hacia el final de la transcripción encontramos una frase en quechua que correspondería a la categoría instruccional identificada como parte de la cultura escolar.

Parece generarse un género o tipo de texto propio del cuaderno que sirve para fines simbólicos, es sujeto de adornos y dibujos y expresa una culto a la dedicación de “llevar un cuaderno” más allá de su utilidad en la fijación de conocimientos.

### 3.6 CE 6, 3-4

*Copio de un cuaderno:*

Killaka lunes  
Atichau martes  
Qoylurchau miércoles  
Illapachau jueves  
Ch'askachau viernes  
Kuykichau sábado  
Intichau domingo

*Copio de otro cuaderno:*

Chay qhawayniqkipi  
Niwanki anchata munakuyki  
Chayrayku ni mayk'aq  
Ripuychu.  
Mana qan kina ni pi  
Mama anchata munakuyki  
Agradeceyki wawayki rayku  
Tukuy p'unchay qhawani janaqpacha  
Mañasqa wak'ata, ama saqunawaykipaq.

La maestra de CENDI no utiliza material prefabricado como ser un texto, cartilla, fotocopia o plan de clase. Su estrategia consiste en recordar o crear textos propios. En una conversación el 3.6 durante el recreo, me consultó si es bueno o malo que el profesor copie en la pizarra de un texto. Ella misma dice inspirarse en clase, pero para lograrlo necesita estar sin presión de tiempo. “No es bueno copiar, mejor es hacer de la cabeza, tener un tema y crearlo”. Para esta profesora, la característica de una buena profesora es la creación: “Si tengo preparación como maestra puedo cambiar, no estar pegada al libro”. Otra característica o más bien efecto de esta espontaneidad es la capacidad de ser flexibles y reflexionar sobre lo que hacen. “A muchos profesores de inglés les dan la opción de enseñar quechua. Ellos sólo copian de un libro y se vuelven tajantes”.

En el caso del colegio San Agustín, hay un texto fotocopiado que la profesora distribuye al inicio del año y que sirve de programa de curso. El texto es utilizado casi en cada clase sea para ser leído en voz alta por la maestra y/o los alumnos o como insumo para la construcción de oraciones durante la clase y también en casa como tarea. Sirve igualmente para que los niños memoricen diálogos, listas de palabras, frases y oraciones. La profesora comentó el 16.4.04 en una entrevista que los niños reciben un texto completo compuesto de tres partes, una para cada año del 3er ciclo de primaria en el cual se enseña quechua. “El texto es una reunión de varios textos, es un rompecabezas de gramática.”

Una rápida mirada a la fotocopia revela que está escrito con el alfabeto oficial y que contiene varios errores ortográficos. En ejemplos anteriores hemos visto cómo se ha instituido una respuesta de la profesora cuando los alumnos descubren un error y cómo el tema de los errores irrumpe en cualquier momento de la clase. La importancia de la escritura en su aspecto más superficial, el gráfico, es notoria y está relacionada con el carácter normativo, el “cómo se escribe?” que preocupa a niños y maestros como parte del escrituralismo identificado arriba al interior de la cultura escolar<sup>11</sup>.

<p>28.4.S.A. 6B, 2</p> <p>P: En quechua todos los verbos terminan en ay, uy, iy. Por ejemplo, munay, qué es munay?</p> <p>A: Querer</p> <p>P: Querer o desear. Si ustedes se fijan arriba a los verbos, terminan en qué a ver?</p> <p>A: <i>en coro</i> ay, iy, uy</p> <p>P: <u>Hay algo más? No, solo con los tres, no? Por eso decía que hay tres vocales en el idioma quechua. Solo podemos pronunciar prestándonos la o y la e para pronunciar, nada más. La escritura siempre tiene que permanecer con las tres vocales.</u> Aquí otra vez dice, no? Basta fijar la terminación iy para tener la raíz del verbo. A esta raíz se puede añadir las diferentes terminaciones verbales...persona, el número del sujeto de la acción verbal. Vamos a hacer eso aquí en clase. Pero antecitos vamos a aprender los pronombres, pronombres personales.</p> <p><i>P y A leen de corrido la lista de los pronombres personales del texto.</i></p> <p>P: Ya. Ahora vamos a aprender a conjugar en el tiempo presente con los pronombres personales.</p> <p>A: <u>Nuqaykuna es con q no con k.</u></p> <p><i>Alumno va hacia delante con su fotocopia y le muestra a la profesora,</i></p> <p>P: <u>Sí, vamos a encontrar algún errorcito porque esto he mandado a hacer con otra persona entonces, al copiar la persona se ha equivocado.</u> Vamos a hacer entonces la conjugación del verbo, antecito voy a colocar esto, sí?</p>
--

En el ejemplo hay una referencia a la implicancia del alfabeto fonémico del quechua en su realización fonética. Esta explicación es dada en medio de una reflexión de la profesora sobre una supuesta manera de clasificar verbos quechuas válida para el castellano debido a las formas que adquieren los morfemas de conjugación en una lengua analítica pero irrelevante para una lengua aglutinante. Un poco después, un alumno interviene descubriendo un nuevo error ortográfico.

Aparte del uso escrito del quechua producto de la copia de la pizarra, los alumnos son estimulados a escribir versiones modificadas de los diálogos leídos en clase y aprendidos de memoria que figuran en la fotocopia.

Paty: Hacemos diálogos, no seguido pero hacemos diálogos  
 Mariel: le gusta vernos actuar

<sup>11</sup> Como aclaramos en la página 46, dado que se trata de una lengua de tradición oral cuyos hablantes aún no han desarrollado una cultura escrita del quechua, dado que no hay consenso sobre el alfabeto más adecuado y dado que el alfabeto establecido como oficial no ha sido suficientemente difundido y entendido como para recibir la aceptación de los actores educativos, el plano ortográfico de la lengua es el menos firme —de hecho, se presta constantemente a discusiones. Desde el punto de vista lingüístico, lo ortográfico es puramente arbitrario: además de que la escritura es un proceso secundario e irrelevante en la adquisición de la lengua, también es una convención social establecida que no es considerada parte de la lengua en sí.

Paty: tenemos que ver el libro y después hacemos nuestro propio diálogo similar y luego nos tenemos que memorizar o sea que tampoco es mucho...

(Mariel y Paty SA 8vo 10.6.04)

En el siguiente ejemplo, la maestra motiva a los alumnos sugiriendo varios títulos de diálogos correspondientes a posibles situaciones o dominios. Los alumnos, reacios al principio, se entusiasman y buscan sus parejas para el trabajo.

<p>11.5 S.A. 6C, 4-5</p> <p>P: Ahora ustedes me van a hacer su propio diálogo.</p> <p>A: No, no.</p> <p><i>Alumnos se reagrupan, se paran de sus pupitres y miran alrededor</i></p> <p>P: Cada grupo hagan diferentes diálogos, no siempre los mismos. Importante, pueden elegir esto, a ver, yo voy a poner así. Ustedes van eligiendo con cuál quieren hacerse.</p> <p>A: Yachay wasipi</p> <p>P: Ya, yachay wasipi</p> <p>A: Mayupi</p> <p>P: Ustedes eligen uno de los títulos para el diálogo... Si dice qhatupi hagan en el mercado, qué deben hacer en el mercado. Si es urqupi, tal vez están sembrando, no sé. Yachay wasipi se hablará del estudio, aqhawasipi, de tomar qué cosa?</p> <p>A: Chicha</p> <p>P: Cinepi</p> <p>A: Ver la película</p> <p>P: Ver la película, comprar golosina, depende. Hagan así, trabajen.</p> <p><i>Bastante bulla de los alumnos, la profesora da palmadas y dice shshsh. Los niños se mueven de sus asientos para encontrar parejas. La profesora escribe en la pizarra:</i></p> <p>Qhatupi / urqupi / yachaywasipi / aqhawasipi / cinepi</p> <p><i>Los niños escogen parejas de su mismo sexo. Buscan en el diccionario y modifican partes que leen en su cuaderno o en su fotocopia. Uno de los niños de la pareja suele ser el que escribe y modifica lo que el compañero lee en voz alta. Lo primero que hacen es escribir un diálogo en castellano.</i></p> <p><i>En un cuaderno aparece escrito:</i></p> <p>Hola Luis Vamos al cine Está bien.</p> <p><i>Uno de los niños pregunta cómo se dice hola?</i></p> <p><i>Otro alumno dice: yu</i></p> <p><i>Un niño pregunta a la profesora cómo se dice qué?</i></p> <p>A: Profe, estamos copiando del libro, está bien chistoso.</p> <p><i>Toca el timbre para finalizar el día. Algunos alumnos parecen tan ocupados que no reaccionan. Dos dos alumnos insisten en leerle a la profesora su creación.</i></p> <p>A: Yachachiq.</p> <p>P: A ver, lean</p> <p>A: Yau, imaynalla</p> <p>A: Walijlla pachi qanri?</p> <p>A: Noqapis walijlla</p> <p>A: Cineman rina</p> <p>A: Kosa pacha</p> <p>P: Qusa pacha</p> <p>A: Munankichu?</p> <p>A: Munaykichu</p> <p>A: Qué pelicu...la...chu...</p> <p><i>La profesora sonrío y se apresta a ir hacia su pupitre a tomar sus cosas para salir, el resto del curso hace lo mismo. Otra pareja de alumnos se acerca a la maestra riendo y apurados, entusiasmados</i></p> <p>A: Profe, a ver si está bien, es en el colegio. El dice ama suwa, ama qhilla, ama llulla</p> <p>P: Ajá</p> <p>A: Yo digo qanpis kikillantaq. Luego yo digo otra vez tiyakuychiq. Y él dice pachi. Luego él dice,... luego yo digo apanankichu mañasqayta. Y él dice mana apamunkichu mañasqayta. Luego yo digo kanki tarjeta anka. Y él dice qusa pacha.</p> <p>P: La siguiente clase me traen, luego vamos a ver cómo han hecho.</p>
---

La estrategia que los alumnos utilizan es escribir un diálogo en castellano para luego traducirlo parte por parte, palabra por palabra al quechua. Para ello se reparten primero las funciones de escribano “proveedor de ideas en castellano” y buscador “proveedor de la versión en quechua. Se ayudan preguntando, buscando en el diccionario o en la fotocopia. Una pareja presenta un diálogo de invitación a ir al cine en el que se reproduce el saludo de un diálogo aprendido de memoria. Es evidente que los alumnos quisieran seguir el diálogo pero no consiguen formular la pregunta que se haría normalmente en esta situación (algo así como qué película dan? o vamos a ver?). La otra pareja de alumnos crea un diálogo de clase que también sigue el modelo de saludo que la profesora utiliza usualmente. Luego añaden un intercambio de palabras que reproduce con bastante precisión lo que podría suceder en clase (el alumno no trae a clase lo que le pidieron y recibe una tarjeta azul como castigo). Los dos textos son cercanos a la realidad de los niños, recuperan modelos aprendidos ya sea a fuerza de memorización o de costumbre y contienen también partes que se construyen para la situación representada, ya sea con elementos de la fotocopia, del diccionario o espontáneamente. Es una apropiación que los niños parecen disfrutar bastante.

*I: Ustedes qué piensan, qué le dirían que cambie?*

Lucio: Pucha, no tengo la menor idea de qué decirle, la verdad. Sería así, para hablar, porque escribir para mí es difícil, hacer las oraciones, yo no entiendo como para hacer....

Claudio: Como en el español la "q" digamos en el "ñuqa" se pronuncia de diferente manera, las leyes son diferentes, pero sí tuvimos una charla de crear nuestros propios diálogos, pero hasta ahora solo una vez hemos hecho, estuvo bien, hartos tuvieron ideas.

Lucio: Nosotros igual, hemos ido al diccionario para hacer un diálogo, nosotros hemos hecho el diálogo para ir al cine, nos ha gustado mucho, las ideas, no teníamos....

Claudio: A mí me ha gustado la charla, porque así podíamos decir algo divertido, queremos decir algo, pero en una forma divertida, no tanto como lección, lección, de este módulo, de este otro, y de este tema, sobre 70. (Lucio y Claudio SA 10.6.04)

En el testimonio se percibe el placer de estos dos niños de dejar que la imaginación domine la escena para que se instale un clima más creativo con presencia de lo cotidiano y donde se instale lo divertido antes que lo lectivo sujeto a la calificación.

En el colegio CENDI una alumna hizo su propio texto de celebración con motivo del día de la madre. Como se podrá ver, también fue a partir de una traducción.

20.5 CE 6, 4

*I: A ver, léeme lo que has escrito, no lo entiendo muy bien, a ver, léelo?*

A: Mamáy, mamitay, qan kanki samay, canasta valenki uj puñuyniy uj regalo. Qankuna uj angel yana chay misk'i.

*I: Y quién te hizo hacer?*

A: Yo he hecho mi poesía, y lo que he entendido he hecho en cuaderno de borrador. Y después lo que no he entendido, le he dicho a mi papá que me ayude.

*I: Y qué quiere decir, a ver?*

A: Ah, no, está en mi cuaderno. Mami, eres el aire que respiro, eres un tesoro, un sueño, un regalo, eres la persona en quien se puede confiar, después dice eres un ángel moreno y tierno.

*I: y tu papá te puede ayudar en quechua?*

A: Ah, no siempre, porque no está.

*I: Pero sabe?*

A: Viaja pero. Mi mamá y mi abuelita.

*I: Todos hablan quechua?*

A: Sí, menos yo. Está bien?

*I: Sí. O sea que tu mami va a entender eso?*

A: Toditos saben, mis tíos.

*I: Tienes ventaja, puedes hacer las tareas. Sacas buena nota?*

A: 70.

La creatividad de los alumnos, o más bien su disposición o entusiasmo a la creatividad con un sentido lúdico o desde una veta más artística aunque no propia es fácilmente perceptible. No son aprovechados estos rasgos de alumnos en la última etapa de su niñez, imaginativos, espontáneos, intuitivos, juguetones para generar clases más dinámicas y alejadas de la noción de modelo y copia.

### Todas las lenguas tienen gramática

El quechua escrito en el cuaderno, sin embargo, se origina primordialmente en la pizarra. El gramaticalismo tiene otras expresiones además del uso de ejemplos quechuas y sus respectivas traducciones. Como en el siguiente ejemplo, tiene rasgos que se acercan a ecuaciones matemáticas o a lo que la profesora llama “reglita gramatical”.

<p>30.4.S.A 6C, 4</p> <p>P: Ahora vamos a entrar al tiempo presente....</p> <p><u>La profesora escribe en la pizarra escribe</u></p> <p><u>S + C/P + V</u></p> <p>Debajo escribe:</p> <p>Nuqa wasipi llank'ani</p> <p>Qan llajtapi tusunki</p> <p>Pay mayupi t'ajsan (<u>De pay salen tres rayitas, en cada una dice No.Pr. , A, O</u>)</p> <p>Nuqayku yachay wasipi umalliyku</p> <p>Nuqanchij urqupi pujllanchij</p> <p>Qankuna aqhawasipi ujjankichij (causa risa cuando leen esto)</p> <p>Paykuna chajrapi tarpunku. (<u>Del paykuna salen tres rayitas, 2NP, 2 A, 2 O</u>)</p> <p>P: En tiempo presente se hace en este orden. No copien todo.</p> <p><u>Esto es el sujeto más complemento de predicado y el verbo siempre va al final, así es la regla, no se vayan a olvidar, es una reglita gramatical.</u> Entonces yo hago una oración nuqa wasipi llank'ani.</p>
---

Estas anotaciones en la pizarra, minimalistas, pueden llevar a situaciones cómicas en el producto escrito. Un caso de confusión como producto de la copia se generó cuando una niña del colegio CENDI escribió el 6.5.04 en su cuaderno “orqo – cerro macho”. La profesora había escrito orqo con dos líneas que salían de la palabra, una para cerro y otra para macho. En ese momento, la profesora también explicó los 2 significados, diciendo “Ya, aquí tienen diferencias, ya les había dicho, urqu se refiere al cerro y también al animal macho, no es cierto?”. Sin embargo, ni la explicación ni las líneas llegaron hasta alguien que estaba un poco distraída y sentada en la parte posterior de la clase.

Una ayuda a la cual recurre la profesora en su enseñanza del quechua como objeto de análisis gramatical es la referencia a la gramática del castellano. En el siguiente ejemplo, esta búsqueda de paralelismos llega al extremo de recurrir a una clasificación verbal castellana y aplicarla sin sentido gramatical al quechua.

<p>30.4.S.A 6C, 1-2</p> <p>P: Ahora entramos a partes del verbo. Toda forma verbal consta necesariamente de una parte invariable raíz o radical seguida de las desinencias o terminaciones. Voy a explicar esta parte.</p> <p>Por decir, aquí está un verbo ruway, verdad? Esa siempre es la raíz</p> <p>A: O radical</p> <p>P: Y estas son sus terminaciones o desinencias. Pero vamos a aprender otras desinencias. <u>Como en castellano, ar, ir, en quechua... Dice en español todos los verbos terminan en ar, er, ir, por ejemplo amar. Basta quitar la terminación ar er ir para tener la raíz del verbo. En quechua todos los verbos terminan en ay, iy, uy.</u> Tenemos otro verbo allí, munay, qué quiere decir? Eso, muy bien. Basta quitar la terminación iy para tener la raíz del verbo. A esta raíz se puede añadir las diferentes terminaciones verbales que nos indican la persona, el número del sujeto de la acción verbal.</p>
--

También el inglés sirve para establecer paralelismos con fines de instrucción, como se puede ver aquí:

30.4.S.A 6C, 1-2

A: Yo estoy en la casa trabajando.

A: Yo trabajo.

P: No estoy trabajando, yo trabajo. Dice noqa wasipi llank'ani. En otra si ustedes ya van a aprender a hablar en q, esto lo vamos a obviar, directamente vamos a decir wasipi llank'ani, que dice yo trabajo en...Esta es la conjugación de la primera persona, no se van a olvidar nunca. Como también en inglés la conjugación del verbo to be se acuerdan la primera persona es I am. Eso no cambia para nada, lo mismo en quechua

Probablemente el andamiaje que la profesora establece con la comparación no sea más que figurativo y quiera significar que la gramática del quechua es “tan” gramática como la del inglés.

En el ejemplo que sigue, la profesora establece una oposición con el inglés.

28.4.S.A. 6B, 4

A. Pay urqu mikunki.

P: Pay urqupi.

A: Pay urqupi mikun.

P: Urqupi mikhun. Esto ya hemos llevado, se acuerdan? Se acuerdan?. Es... siempre las terceras personas es donde más se utiliza..toda una vida. En cambio con estos muy poco, porque aquí no cambia nada. Aquí cambia. Hemos llegado...los nombres de personas, animales o cosas. Ese pay reemplaza los tres. En inglés se acuerdan hay los 3: he she it. En cambio en quechua no. Yo puedo cambiar la idea, solamente lo saco esto y digo María urqupi mikun. Qué estoy diciendo?

A: María come en el cerro.

Las comparaciones, similitudes y contrastes que la profesora establece son, por un lado, expresión de una concepción de lo intercambiable que son las lenguas dado lo “aséptico” de sus gramáticas.

Cuando le pregunté el 21.5.04 a la profesora del San Agustín si hay una diferencia entre enseñar inglés y quechua, contestó:

“Los chicos quieren escribir como se pronuncia en inglés. En quechua escribimos más como pronunciamos. Hay también aspiradas en inglés, como thank you, o sea en la pronunciación hay similitudes”.

Otra explicación se añade con el hecho de que la maestra se formó en la Universidad San Francisco Xavier de Sucre en la licenciatura de enseñanza de lenguas que incluye quechua e inglés. Respecto al material que distribuye como anillado de fotocopias, dijo en la entrevista el 20.5 “Lo he hecho de acuerdo a lo que aprendí en la universidad. De acuerdo a eso estoy enseñando acá”. Sobre la lengua quechua, dijo que había aprendido con sus papás y con sus abuelos. “Claro que lo que enseñó es gramática, eso lo aprendí después en la universidad. También aprendí más tarde comparando los libros”.

El efecto de la transferencia de forma y contenido de las clases de quechua en la Universidad a los cursos del tercer ciclo de primaria es explicado por un alumno:

No, a nadie le gusta. Todos creen que es muy difícil, no sé, no les gusta, a nadie, a ninguno de mis amigos. Dicen que es difícil, muy aburrido, solo les gusta lo emocionante. No se hace nada en el curso, a nadie le gusta mucho el quechua, no sé por qué.

(Erik SA 7mo 3.6.04)

### El ejercicio de hacer pensar, hacer recordar, resolver dudas

En la generación de los diálogos escritos y en la ejemplarización, la profesora utiliza mecanismos para que los niños encuentren ellos mismos los elementos que necesitan para construir el texto. En el siguiente ejemplo, los mecanismos son preguntas que apelan al conocimiento de reglas o términos gramaticales.

11.5.S.A 6C, 6
A: Profe, si quieres preguntar “quieres ver la película...” tienes que decir Diana munaymanta peli pelichu?
P:.....
A: No, cómo era, qankuna munayku?
P: <u>Segunda persona cómo se conjuga?</u>
A: <u>Ki</u>
P: <u>Ahora cómo dices?</u>
A: Munaykimanta?
A: Munaykinki?
A: <u>Munayki?</u>
P: <u>La pregunta?</u>
A: Diana munaykimanta
A: Diana munaykinki?
P: <u>Para la pregunta chu,</u>
A: <u>Dianachu?</u>
P: <u>No no, en el verbo</u>
A: <u>Munan...ki...chu?</u>
P: Eso, allí está

Después de varios intentos que a momentos se acercan a adivinanza, el alumno logra decir “correctamente” la pregunta. La maestra le da guías gramaticales y el alumno trata de ejecutarlas, en una suerte de **construccionismo**. Es claro que la profesora ya sabe lo que el alumno quiere decir. El alumno finalmente satisface la expectativa. En el siguiente ejemplo, esta estrategia de ayuda no concluye con la construcción de la frase.

19.5.S.A 7C, 6
P: Voy a venir con calma, todos al mismo tiempo no puedo atender
A1: Chay ch'iti mikhuta apamurqa
A2: <u>María Josewan rimay</u>
P: <u>Tiempo pasado, qué falta allí, conjugar el verbo más, analiza bien esa parte</u>
A3: Noqayku Santacruzmanda chayamurqayku
P: Muy bien, anda haz en la pizarra.

En este caso, la segunda construcción no prospera y el alumno no es estimulado a seguir buscando sino “instruido” a pensar. Un ejemplo de este esfuerzo por “hacer pensar al alumno” es el siguiente evento. Erik recién entró al colegio en séptimo año, debe recuperar el año de quechua que sus compañeros tuvieron en sexto y ha tenido durante las primeras semanas del año escolar clases de refuerzo en quechua. Según la profesora, está muy próximo a tener el nivel de sus compañeros. Erik no recuerda el significado de un verbo y es llevado con diversas preguntas o comentarios de la profesora a recordar lo que supuestamente ya sabía, a redescubrir algo.

30.4.S.A 7A, 7-8
Erik: <u>Profe, qué es kay katari?</u>
P: <u>Katari?</u>
Erik: <u>Kay</u>
P: <u>Ardaya te acuerdas al principio lo que te he enseñado. Te he enseñado Ardaya, qué oraciones hemos hecho con esto?</u>
<i>Erik. mira con desconcierto y de muestras de que no le han enseñado. El niño mira alrededor a sus</i>

*compañeros*

P: Sí, se olvidó ya, oh caramba. Ves?

*Sus compañeros le dicen en voz baja "hemos o somos"*

A: Profe, entonces kay es este o esta, también significa ser o estar

P: Claro que en este caso no es el verbo, es el demostrativo. Sabe también Erik, le he indicado, hemos hecho oraciones.

Erik. : No.

P: Hemos hecho oraciones con kay! Cómo que no, te has confundido.

*El chico mira alrededor y busca en las caras de los compañeros. De repente se le ilumina la mirada, ahh, y sonríe.*

La pregunta de Erik no es respondida por la profesora, cobra más bien importancia el hecho del olvido, se instala una especie de reproche de parte de la profesora. Los compañeros intentan salvar la laguna del niño proporcionándole un significado de kay que se refiere al verbo mas no al artículo demostrativo al que él se refería con su pregunta. La maestra resuelve la confusión y habla de E.A. en tercera persona. Nuevamente surge el reproche antes que la superación de la duda. Erik continúa en "babia" un rato más hasta recordar, aparentemente, la situación que la profesora trata de traer a su memoria a toda costa. Sin intentar reforzar con un ejercicio o algo similar la palabra recuperada, se da por terminado el descubrimiento.

Muchas veces, las dudas se tratan de resolver entre los alumnos con ayuda de cuadernos pero sobre todo, de un compañero o compañera expertos. En el siguiente ejemplo del colegio CENDI, tres niñas se van intercambiando vocabulario que tienen en sus cuadernos y preguntando el significado de vocabulario mientras copian listas de la pizarra.

Turno	6.5 CE 6, 4-5
	P: Ya, entonces, ustedes en esta sopa de letras van a encontrar los antónimos. Todos los que puedan, están con sus contrarios. Por decir, llojsin yaykun, q'õni chiri.
	<i>Tres niñas sentadas cerca de donde estoy, casi en la última fila de la clase, se ayudan a encontrar palabras. Vanesa (Va) es la alumna de referencia para estos menesteres.</i>
1	A1: Vanesa, qué es k'allu?
2	Va: Tronco.
3	A1: Qué es k'allu? <i>Pasan minutos y las 3 niñas no hablan. No se resuelve la duda. Mientras Vanesa pinta en su cuaderno, las otras dos niñas miran a la pizarra o dan vuelta las páginas de sus cuadernos buscando palabras.</i>
4	A3: No hay rakhu.
5	A1: No es rakhu, es k'allu.
6	Va: Ñañu mientras mira a la pizarra
7	A3: Rakhu y ñañu son antónimos?
8	Va: Sí.
9	A1: Ahora tampoco hay qallu.
10	Va: No, k'allu.
11	A1: K'allu, qué es?
12	Va: K'allu es tronco.
13	A3: Collo.
14	A1: K'ullu. Lo han borrado.
15	A3: Collo tronco, no ve? <i>En la lista de vocabulario que está en la pizarra se borró un poco el k'ullu y ya no se ve ni el apóstrofe ni parte de la primera u.</i>
16	A1: K'ullu es tronco
17	Va: No, k'allu.
18	A1: Lo contrario de k'allu?"
19	Va: No sé.
20	A3: Déjalo vacío.
21	A1: muestra su lista de vocabulario. Ves? Es k'ullu, yo copié mucho antes.

	<i>Las niñas se dan aire con los cuadernos. Una de ellas ya avanza hacia la sopa de letras.</i>
22	A3: Vanesa, qué es sacra?
23	Va: Saqra.
24	A3: Sacra.
25	Va: Mala.
26	A1: Vanesa, qué es muñaq?
27	Va: buscá! <i>Vanesa va a otro banco, mientras tanto, una cuarta alumna revisa su cuaderno y voltea las páginas.</i>
28	A4: Qué significa wawa? Bebé, no?
29	A3: Sí, niño bebé.
30	A4: Niño.
31	A3: Niño bebé.
32	A4: Maki es mano?
33	A3 afirma con la cabeza

A1 pregunta a Vanesa (Va.) el significado de k'allu (1). A1 no escucha o no está convencida de la respuesta de Va. (2) y vuelve a preguntar (3).

Luego A3 solicita ayuda sin hacer una pregunta (4), A1 le propone una salida (5).

Va. lee una palabra de la pizarra (6). A3 intenta resolver su duda con una pregunta bastante elaborada (7) en la cual no pide la traducción al castellano sino una aclaración de dos "antónimos" quechuas. Va. le resuelve la duda (8).

En la toma 9 hay nuevamente una solicitud implícita de A1, **Va. corrige la pronunciación** (10). A1 vuelve a su pregunta inicial (11) **haciendo caso omiso a la pronunciación** que Va. le propone. Va. repite la respuesta (12) que dio en el turno 2.

A3 introduce otra palabra (13). **A1 le corrige la pronunciación** sin ser explícita y **le aclara lo que sucedió en la pizarra** y que confundió a A3 (14). **A3 mantiene su propia pronunciación** y propone un significado en castellano con una pregunta retórica (15).

Obviamente no estuvo atenta cuando Va. aclaró dos veces la duda en los turnos 2 y 12. A1 insiste (16) en la palabra que propuso tres turnos atrás y da una solución en franca oposición a Va. en la toma 12. Va. se opone e insiste en su versión anterior (17). A1 la enfrenta preguntando (18) el antónimo de la palabra que Va. ha dado ya varias veces como respuesta. Obviamente, no hay respuesta a esa pregunta y Va. contesta en ese sentido (19). A3 propone una solución al impase (20). Una nueva solicitud de ayuda de A1 (26) es rechazada por Va (27), quién sabe por el franco desafío.

A1 retoma triunfante (21) la respuesta que dio a A3 en el turno 14 ante la evidencia que encontró en su cuaderno.

En un nuevo evento, A3 pregunta el significado de una palabra a Va (22). Esta corrige la pronunciación como respuesta (23). A3 satisface a Va pronunciando correctamente la palabra (24) y recién entonces Va. accede a decir el significado (25). En este evento, la pareja experta no solamente ayuda puntualmente a la compañera, le da un elemento adicional corrigiéndole la pronunciación. Pero, a la vez, establece con claridad "quién manda" y cómo son sus reglas de juego.

En los turnos 28 a 33, las preguntas de A4 parecen ser retóricas y servir no tanto para aclarar dudas sino para abrir y mantener la comunicación, quizás también para afirmar lo que ya sabe.

Podemos puntualizar ciertas constantes en estos intercambios constructoristas, todos motivados por el cuadernismo y escrituralismo y en los cuales las involucradas usan (pronuncian) muchas palabras en quechua aunque con un volumen de voz tan bajo que no perturbe a la clase y no alcance a la profesora:

\* Hay pedidos de ayuda que no siempre están formulados en pregunta.

\* Las respuestas no siempre son escuchadas o aceptadas.

\* Se confía más en respuestas que vienen de la compañera considerada experta.

- \* La experta puede afirmar su posición de líder exigiendo “obediencia” antes de responder el pedido de ayuda, en este caso, en cuanto a la pronunciación.
- \* A la vez, las seguidoras reciben un insumo adicional de aprendizaje.
- \* Pueden haber cuestionamientos de una seguidora a la experta que se expresan en la pulseta de “quién tiene la razón” y se explicitan involucrando a terceras, con estrategias de no escuchar la respuesta o retrucar con preguntas absurdas (“el antónimo de tronco?”) pero sin llegar a una resolución.
- \* Hay preguntas que son recursos para mantener abierta la comunicación.

En los casos presentados, muchas preguntas de aclaración de significado no se resuelven y se mantiene la duda o se genera más confusión, debido, entre otros, a incredulidad, obstinación, desconfianza propios de estos pequeños juegos de poder entre las alumnas. En todo caso, aquí la profesora no es consultada como experta mayor.

Otro ejemplo de construccionismo es el que se dio en el siguiente caso. La profesora motiva a buscar en el diccionario una palabra que se compone de sufijos que los alumnos no pueden encontrar como entradas en el diccionario porque siempre vienen atados a una palabra, no pueden escribirse solos. Ella misma alertó en otro momento sobre este posible vacío con los sufijos ña y con pi.

<p>5.5.S.A 6A, 3</p> <p>P: Nuqapis, yo también. Se acuerdan de la canción que creo que son los que cantan los Kharkas, si no me equivoco, dice noqaykupis, qankunapis, viva Cochabamba mayllapipis. No? Es una rima que termina todo con pis, pis pis, no les estoy diciendo que hagan pis, no? (<i>risas generalizadas</i>). Entonces, ya saben, hay que acordarse de esa canción. Entonces, al decir eso, es un sufijo también esto. Vamos a ir aprendiendo más después, pero un poquito vamos a adelantar. Es un sufijo, que significa?</p> <p>A <i>titubeante</i>: También</p> <p>P: También, no se vayan a olvidar. Por eso dice nuqaykupis Qué querrá decir?</p> <p>A: Yo también.</p> <p>P: Yo también. Qankunapis.</p> <p>A: Tú también.</p> <p>A: Ustedes también.</p> <p>P: Ustedes también. En este caso tú también podría ser no?</p> <p>P: <u>Viva Cochabamba mayllapipis</u></p> <p>A: <u>... mudos</u></p> <p>A: <u>Mayllapipis</u></p> <p>P: <u>Mayllapipis, qué querrá decir? Tienen diccionarios, tenemos que saber, no hay que quedarnos allí con la incógnita. May lla pi,.</u></p> <p>A: <u>Está mezclado.</u></p> <p>P: <u>Sí, está mezclado. Pero quiero saber qué dice en quechua.</u> <u>Así dice, miren, la palabrita es así (escribe en la pizarra deletrando) Mayllapipis.</u></p> <p>A: <u>No hay.</u></p> <p>P: <u>No hay? Acá eso no me van a buscar?</u></p> <p>A: <u>Hay mayllay.</u></p> <p>P: <u>Mayllay es otra cosa, no es lo que estamos queriendo descubrir.</u> <u>Mayllapipis es donde sea, en cualquier lugar, donde sea eso es lo quiere decir. Ahora ya saben. Si yo digo Viva Cochabamba mayllapipis, en cualquier lugar, donde sea. Ahora cuando ustedes vayan a la casa, canten, hablen en la casa, ah ya sé qué es eso no? Porque ya saben, qankunapis, noqaykupis. Muy bien.</u></p>
---

### Resumen

El área que acabamos de analizar responde a la pregunta cómo se enseña el quechua en el contexto de cultura escolar anteriormente caracterizado. Tal como lo indica el nombre del área, la distancia afectiva, cognitiva, pragmática del quechua como objeto de estudio imprime a esta lengua la característica de lengua extranjera, una lengua que no tiene

ninguna relación con el alumno, su familia, su ciudad, su país. La pedagogía del quechua no está condicionada por el contexto sociolingüístico de los actores y la sociedad boliviana, tampoco se rige por enfoques didácticos que promueven la función comunicativa o interactiva de la lengua (que les rodea!) sino por formas propias de la cultura escolar. Estas formas descontextualizadas son recogidas a través de la observación, estableciéndose diversas categorías referidas a la lengua como objeto de estudio (**uso ritualizado, ejemplarizado y escrito del quechua, memorización, gramaticalismo**) y al procedimiento didáctico (**construccionismo**). A juzgar por los usos del quechua, ésta podría perfectamente ser una lengua muerta, puesto que es tratada como algo estático – congelado, que se fija por escrito y se conserva en la memoria, que se compone de reglas y a la cual se accede vía sistema (gramática) quasi universal, gracias a la referencia del castellano y a través de simulación (“de mentiritas”). El procedimiento didáctico aparenta ser el de (re)construcción gramatical, sin embargo, se convierte en un juego de ensayo-error que genera dudas, apela a la memoria y a la destreza del alumno de desambiguar y buscar certezas. Hasta parece volverse secundario o instrumental el tema de la lengua propiamente dicho respecto al establecimiento de formas de negociación o juego de poderes entre compañeros y cuestionamiento de autoridad de los alumnos hacia la profesora.

### **Testimonio paradigmático**

***Sí, porque la cosa cambia, en un momento en que algo te divierte y te interesa ahí aprendes no? Si una cosa no te interesa, no vas a aprender nunca.***

(Alumno de 7mo del San Agustín)

## **Lengua indígena**

Después de haber analizado las áreas más relacionadas con la escuela y lo pedagógico, veremos ahora aspectos de contenido. Nos interesa saber sobre qué o de qué se habla, escucha, lee, escribe y trabaja en la clase de quechua, cuáles son los referentes sociales y culturales de la lengua indígena cuando se la enseña a niños castellano hablantes.

Por los eventos de las páginas anteriores y el análisis que hemos adelantado de ellos, se puede ver que los temas se subordinan a un tratamiento didáctico regido por la forma, lo morfosintáctico y sintáctico. El quechua se enseña como si fuera una lengua muerta, la realidad social y cultural está en un plano secundario. ¿Cuán secundario es?

### **El estereotipo del hablante quechua**

Cuando la profesora apela a una noción comunicativa de la lengua que los alumnos podrían rescatar en su vida cotidiana, aparecen algunas veces comentarios de los niños que revelan, como es de esperar, el conocimiento que tienen de los aspectos socioculturales y sociolingüísticos del quechua en contacto con el castellano. Aquí un ejemplo de lo sociolingüístico:

30.4 S.A. 6C, 8

P: Qué había sido ladrar?

A: Aynan

P: Eso, no se olviden ahora. Cuando sus perritos ladren, qué van a decir?

A: Ayñan

A: Está ayñando  
P: Está ayñando, muy bien, aunque sea que no sepa, pero ya!  
Risas  
A: Quechuañol es  
P: Quechuañol, no importa, pero ya va aprender poco a poco, no?

Hay una adaptación inmediata que hacen los niños de un verbo quechua (en presente) a una construcción sintáctica muy característica en el castellano andino y, por lo tanto, en la variedad cochabambina, el presente progresivo. Hay también el conocimiento de que la construcción algo forzada de un alumno ya no es castellano andino sino que correspondería a una variedad cochabambina del castellano andino (o del quechua, según desde dónde uno se acerque) que es el quechuañol. La profesora hace una concesión a esta variedad reconociéndola como una interlengua.

Como era de esperar, el nivel fonético también sirve para tematizar “la lengua en uso”. En los ejemplos que siguen, se gatilla inmediatamente una representación de los hablantes de la lengua cuando los alumnos, alentados por el texto que la maestra utiliza en clase y por la maestra misma, refonetizan sus nombres castellanos al quechua:

5.5.S.A. 6A, 4-5  
*La profesora está leyendo el diálogo del texto fotocopiado.*  
P: Ahora la pregunta: ima sutyki?  
A: Cuál es tu nombre?  
P: Suty Rancisco.  
A: Mi nombre es Francisco.  
P: Qué será el nombre actual?  
A: Francisco.  
P: Francisco, porque la f no existe, por eso es que tienen muchos problemas los del campo, porque pronuncian en su idioma. No es porque están cambiando el nombre, sino porque pronuncian en su idioma. No existe la f. La f lo dicen como la r, eso tienen que tomar en cuenta. Hemos analizado en el alfabeto, se acuerdan, qué letras del alfabeto no se pueden tomar en cuenta. Por eso dice Rancisco. A ver, tú qué te llamas?  
A: Suty Esteban.  
P: Esteban, todavía, pero la b ya estuviera cambiado, no? Istiwan  
A: risas  
P: Pero así la gente en su idioma pronuncia de esa forma.  
A: Istiwan.  
A: Istiwan.  
A: Rudrigu.  
P: A ver, Rodrigo.  
A: Rudrigu  
....(Interrupción por ingreso del Director al aula)  
P: Les decía del nombre, no? A ver, otro nombre. Alejandra. Alija les dicen  
A: risas  
P: A ver allá?  
A: Gabriela.  
P: En vez de la g, qué podemos reemplazar?  
A: Javier  
P: ...estamos diciendo solamente la pronunciación que utiliza la gente del campo, no?  
P: A ver Mauricio, cuál cambiarías? Mauricio es Mauricio nada más  
A: No, Mauriciu  
P: Ya, Mauriciu, con la u. Muy bien. Estamos solamente copiando lo que la gente en lugares lejanos pronuncian su idioma.  
A: Fabián?  
A: varias voces.  
P: Muy bien, hasta allí nomás, basta. Otro día vamos a hablar de sus nombres. Basta. Quedó claro?

La profesora explica la refonetización quechua en el nombre Francisco. La declarada ausencia de elementos existentes en el castellano crearía problemas a los hablantes del quechua cuando hablan castellano, “pronuncian en su idioma”. Si bien la profesora resalta inicialmente algunas las consonantes del castellano que no existen en el quechua, se concentra más y más en las vocales e y o. Conforme avanzan en el ejercicio de refonetización de nombres, se percibe cómo las vocales son más aptas para “quechuizar” un nombre castellano y sirven para ridiculizar a los quechua hablantes, tal como los alumnos lo demuestran. Estamos ante estereotipos fonéticos.

En la expresión de la profesora, éstos se definirían como campesinos, de lugares alejados. En el ejemplo siguiente, en el mismo curso pero dos semanas más tarde, reaparece el tema y la denominación “la gente” para los hablantes de quechua, que, entendemos entre líneas, serían los monolingües.

<p>19.5 S.A. 6A</p> <p>A: Entonces ima sutyiki es qué es tu nombre? No es mayqin sutyiki?</p> <p>P: Se dice qué es tu nombre pero significa cuál es tu nombre.</p> <p><i>Al dar la respuesta a las preguntas que los alumnos hacen con pitaq, usan nombres de compañeros del curso. Por Melisa dicen Milisa, por Rodrigo Ruriju, por Gabriel Jauriel, por Fabián Jabian, por Javier Jaurir. Cada una de estas modificaciones causa risa a los alumnos.</i></p> <p>P: Vamos a colocar (en la pizarra) sus nombres. Fabián es con b grande?</p> <p><i>Escribe en la pizarra Pitaj jaqaykuna. Y debajo pone Gabriel Fabianwan.</i></p> <p>P: De esa forma se hace con palabras interrogativas. No se van a olvidar que con estas palabras no se responde si, no.</p> <p>P: <u>En La Paz mi nombre sería ruriju con x?</u></p> <p>P: <u>Depende del alfabeto que estoy utilizando.</u></p> <p>P: <u>Chicos, no lo van a tomar en serio cuando cambian sus nombres. Les voy a contar una anécdota. Vino una mamá a reclamar por qué ha cambiado el nombre de mi hija. Era...no me acuerdo. Yo le dije no, nunca he cambiado el nombre de su hija. Lo que pasa es que estamos llevando la fonética. La gente habla así en su idioma. No llevan ellos la g, la d. Cuando va la gente que habla quechua a la notaría tiene muchas dificultades. La gente del campo pronuncian diferente los nombres y el notario escribe como escucha.</u></p> <p>A: <u>Entonces el notario tiene que hablar q. Esto pasa desapercibido.</u></p> <p>A: Mi apellido es Meinarde pero han escrito con y.</p> <p>P: <u>Ustedes tienen que darlo escrito su nombre, así no hay equivocación.</u></p> <p>P: Con piwan, qué me van a hacer con piwan?</p> <p>A: Piwan chay runa chaqrapi ñawiñan. <u>Istiwawan</u> chay runa chaqrapi ñawiñan.</p> <p><i>Se produce todo un ambiente de risa por la quechuización? la secuencia de dos –wan?</i></p> <p>P: <u>No vale resentirse.</u></p> <p>A: <u>Wilin (en vez de Belén)</u></p> <p>P: <u>Es un idioma que ellos con su alfabeto así pronuncian.</u></p> <p>A: <u>Mari Wilin</u></p> <p>P: <u>No te molestes, es un juego.</u></p>
--

Queda explicitado el efecto de burla de la refonetización cuando la profesora advierte varias veces a los alumnos que no deben tomar “en serio” el juego de la pronunciación quechua de sus nombres. Un alumno en voz baja da la solución para los supuestos problemas que se originan cuando un quechua monolingüe va a inscribir un nombre castellano a la notaría: que el notario sea bilingüe. Para la profesora, la solución es escribir el nombre. Los alumnos literalmente gozan esta oportunidad de ridiculizar a sus compañeros modificando los nombres en una complicidad con la profesora. Al final de la clase, cuando salimos del aula la profesora me comenta que ella les hace “a veces esa clase de juegos, así aprenden mejor. Hay que crearles un ambiente alegre para que aprendan”.

Ciro de octavo curso recuerda el primer año de quechua en el colegio cuando esta refonetización servía de diversión porque se recreaba el estereotipo campesino:

Ciro: No sé, al comienzo me parecía un poco chistoso, en vano, pero después me pareció interesante aprender un nuevo idioma y así, pero más que todo, nos hacíamos la burla de pasar quechua, mis compañeros y yo hacíamos chistes. Como si fuéramos campesinos, así

*I: Y qué decían?*

Ciro: No sé, poníamos un acento medio del campo y solo charlábamos y eso nos hacía reír

*I: Y la profesora los escuchaba o alguien se molestaba?*

Ciro: No, nadie nos escuchaba, solo era entre nosotros

*I: Eso era antes y ahora?*

Ciro: No, ahora ya no, lo tomamos en serio porque además es una materia bastante difícil, algunos de mis compañeros les gusta mucho el quechua, se ve como actúan hartos en clases.

(Ciro SA 8vo 13.6.04)

Más allá de que el ambiente jocoso se provoca creando o recreando un imaginario de hablante quechua digno de burla, llama la atención que los fenómenos de la lengua son abordados por la profesora a partir de los hablantes. Abundan las referencias a que 'la gente pronuncia así en su idioma' en vez de mencionar la lengua como tal. Es en estos eventos nada neutros, cargados de sutiles prejuicios que se establece una ecuación Lengua Quechua = Hablantes Quechuas. Usualmente, como hemos visto repetidas veces, en la clase se gramaticaliza al máximo la lengua, se la vuelve objeto de estudio o instrumento simbólico, se habla sobre ella como si estuviera desprovista de actualidad, de hablantes, de contexto real y cotidiano. Aquí es evidente una diferenciación de la profesora entre ellos, 'la gente', 'los del campo', 'los de lugares lejanos', 'los que pronuncian así' y, por default, nosotros. Los que hablan quechua son los otros. ¿Para qué serviría, entonces, enseñar quechua?

### **Los sentidos del quechua en la educación**

La profesora de San Agustín expresa el 16.4 que el logro de su clase de quechua es que los alumnos puedan escribirlo. Si el objetivo fuera hablar la lengua, se tendría que pasar clases de quechua cada día, no dos periodos a la semana. Afirma que no hay tiempo para utilizar un texto que genere producción oral como "El quechua a su alcance" de Xavier Albó en clase. "Antes hacía más diálogos, pero he visto que no puedo dedicarme mucho porque si no, no avanzo". El cumplimiento de un programa que la profesora se ha impuesto ella misma le marca no solamente el ritmo de la clase sino sirve para justificar toda la concepción de cómo debe enseñar. "Pueden más tarde consultar sus cuadernos cuando lo necesiten en la universidad". Y la universidad también es para esta profesora un instrumento de apoyo para ganarse adeptos: "Les digo que en la universidad ya se está implantando, o sea que se tienen que preparar, que lo que aprendan en el colegio va a servirles como recuerdo." La profesora hace una distinción entre el objetivo de la enseñanza del quechua en colegios fiscales y en colegios particulares.

En el fiscal no hay mucha facilidad. Los chicos tienen rechazo al idioma, hay que explicarles de la cultura. Si Bolivia hubiese mantenido el quechua otra hubiera sido la historia. Tienen vergüenza. Los que saben empiezan a cohibirse. Les digo que no deben tener vergüenza. Hago de payasa y me pongo a interpretar distintos personajes. Hay un juego y así empiezan a valorar. En octavo ya superan la vergüenza. Yo les digo es nuestro idioma. (P SA 16.4.04)

En esta respuesta encontramos la siguiente argumentación: La escuela no es un espacio natural (usual) para el quechua. Es difícil enseñar quechua en la escuela fiscal porque aparece en los alumnos la vergüenza hacia la lengua indígena debido a su opresión y su fragilidad. La profesora intenta revertir esta minusvaloración de los alumnos con recursos lúdicos. La legitimación de todo este esfuerzo (incluyendo el uso de la lengua) es el rescate de lo propio (lo simbólico).

En contraposición, en colegios particulares como el San Agustín, las expresiones de la profesora nos dan la siguiente argumentación: Es fácil enseñar quechua en el colegio particular porque es como cualquier otra lengua. La profesora enseña la gramática tal como le enseñaron en la universidad. La legitimación de todo este esfuerzo de tratar la lengua como objeto es ayudar a los alumnos cuando estén en la universidad, donde les exigirán estudiar el quechua.

Cuando le expliqué a la profesora el 16.4 que me interesa entrar a observar clases para ver cómo los alumnos comprenden la cultura quechua, ella dejó en claro que cultura se trata en ciencias sociales, ella no lo hace en su clase. “Yo enseño quechua en castellano”. Aparte de la implicancia de esta modalidad de enseñanza del quechua en cuanto al dominio de castellano se refiere (ver reacción de alumnos en la categoría ‘uso ejemplarizado de la lengua quechua’), nos preguntamos ¿Qué imagen promueve la profesora del quechua y de los quechua hablantes en alumnos castellano monolingües de colegios particulares? Cuáles son los referentes culturales de este ‘objeto de estudio’ que la profesora enseña?

Las fotos motivadoras de producción oral que la profesora del colegio San Agustín utiliza son escenas de la cancha (venta de rosquetes, venta de cosas usadas), personas con vestimentas típicas (tocando charango, sentadas en un parque), vistas de paisajes rurales. El vocabulario básico para los ejemplos que se utilizan en la explicación gramatical del texto fotocopiado y oralmente en clase está referido generalmente a la vida rural y es coherente con la identidad rural que se le asigna al hablante quechua. Con excepción de verbos cotidianos como dormir, hablar, salir, vivir, sentarse, ayudar, llorar, poder, vencer, haber, morir, dormir, llegar, reir, estar triste, se puede ver en las transcripciones de clases de las páginas anteriores que el vocabulario básico se refiere a:

- la naturaleza (cerro, río, piedra, flores, árbol, pescado, víbora),
- acciones o actividades propias de ambientes abiertos (correr, caminar, cazar, ladrar, subir),
- de ámbitos de recreación (bailar, cantar, comer y tomar, comer charque),
- del ámbito doméstico o de relevancia doméstica (comprar, lavar, cocinar, barrer, verter agua, sacar agua de pozo, moler en batán, animales domésticos, olla, cortar carne, lawa),
- del ámbito agrícola (pelar maíz, choclo, papa, chuño, sembrar, regar, trabajar, amarrar vaca o caballo, elaborar chicha, llevar comida).

El cuento que se lee en clase también está ubicado en el ambiente rural. El mundo quechua para los alumnos en el colegio San Agustín es rural.

En el ejemplo que sigue, podemos ver cómo la profesora presenta el cuento a través de la lectura, induce a la traducción parte por parte para lograr la comprensión del cuento y, finalmente, asigna como tarea la traducción escrita del cuento.

#### 5.5 S.A. 7C, 5-7

P: Sigam la lectura con su texto. Ahí dice Juancito mayupi. Vamos a ver las travesuras de Juancito....  
Uk kuti rirqani t'aqsaq mayuman. Dice mamay tajsasaqtiin rikurqayku rumipatapi uk jamp'atituta.  
Hermanuyta jap'irqa chay jamp'atituta. Chantaqa mask'arqayku chay jamp'atituta churanaykupaq bolsitaman... t'aqsay tukuytawan ripurqayku wasiyman. Chayaytawan jap'irqayku ...chay jamp'atituta... wikch'urqayku ima. Tatay chanta maqawarqayku. Ahora aquí voy a leer de corrido. Concéntrense y vayan corrigiendo. Dice...

P: A ver, qué querrá decir. Hay verbos que hemos aprendido hoy.

A: Han ido al río con su mamá a lavar ropa.

P: A ver por acá.

A: A lavar, había un sapo.

P: Había un sapito, cuando hay ito ita es diminutivo. Qué más? hay algo más!

A: Lo quería atrapar su hermano.

P: Qué más? Ya, lo llevé a su casa.

A: En una bolsita  
P: En una bolsita, qué pasó después?  
A: Kutaytawan?  
P: Lo cortaron, muy bien  
A: El papá  
P: El papá qué?  
A...  
P: Oh, se lo comió? Hizo eso?  
A: Nooo  
P: Ahh entonces, a ver, qué hizo el papá? Los pegó  
A: Lo vió en la casa.  
P: Otra vez voy a volver a leer, concéntrense bien.  
*Lee otra vez lentamente, los alumnos proponen la traducción al castellano.*  
A: Una vez han ido al río a lavar ropa.  
P: Una vez han ido al río, no? Y han visto al lavar...  
A: Un sapito.  
P: Qué pasó con el sapito?  
...  
P: Ahora escuchen bien esta parte, t'ajsay tukuytawan ripurqayku wasiyman, qué quiere decir esa parte?  
A: Después de lavar.  
P: Se fueron a casa.  
P: Chayaytawan jap'irqayku chay jamp'atituta juchurqayku wikch'urqayku ima  
A: al llegar  
A: Lo cortaron  
A: Lo mataron  
A: Lo cortaron en dos  
P: Lo cortaron, lo hicieron trizas  
*A varios hablan: qué asco*  
P: Tatay chanta maqawarkayku. Directamente ya pueden imaginarse. Mi papá nos pescó y...Qué abusivo también, cómo van a jugar así con el sapito  
A: *rien*  
P: Muy bien, ahora todo lo que les he hablado me van a traducir

La escena es reproducida por los niños progresivamente. Podemos ver (líneas subrayadas) que la imaginación vuela en las partes que más oportunidades dan para añadir imágenes más fantásticas al cuento. Se puede pensar que es una estrategia para “acercar” la realidad del cuento ubicado en un contexto alejado, rural, a la cotidianeidad de los niños urbanos.

Otra faceta notoria de esta **ruralidad del quechua** es la recreación del ambiente propio de chichería y de su efecto, el estar borracho, que se produce en la generación de oraciones o diálogos en clase y resulta amenizar el evento. Ejemplos se dieron en la misma clase el mismo día, en cuatro momentos:

#### 5. 5 S.A. 7C

Pág. 3

P: Ya tenemos tres verbos allí sutiway que es aclarar, qarpay es regar, qué será machakuy. No adivines.

A: Qué es machay?

P: Qué es machay?

A: Emborracharse,

P: Emborracharse, mariarse

P: Puñuy?

A: Dormir.

....

Pag. 4

P: Aqhay

A: Chicha

A: Hacer, elaborar chicha

....

*Pág. 5*

P: Ahora ya saben, ya saben el significado. Con cada uno de estos verbos van a hacer una oración. Quiero participación en la clase, cada uno aporte su oración, y vamos a ir anotando y en su cuaderno también. A ver, tiempo pasado

A: Tiempo pasado?

P: Claro es lo que hemos hecho

A: chay warmi wasipi puñurqa

A: Chay runa aqha wasipi macharqa

A: Nuqa urqupi kutarqani

...

*Pág. 7*

A: profe, qué dice allí?

*Oración en la pizarra:* Mariawan Josewan asirqay wasipi.

*Alumno advierte que está mal la conjugación*

P: Se ha equivocado allí porque ha hecho con la y. Se van a fijar. Son dos personas, por eso va en plural

*Una oración que escribió un alumno dice* rimarqanku wasipi.

P: Siempre el verbo va al final

P: Aqha wasipi, cuidado, siempre es aspirada, no? Porque si van a leer cómo hemos leído la anterior vez? Es otra cosa, entonces ya saben

P: Ya está?

En otro curso, otro día:

30.4 S.A. 6C, 3

P: Aquí ya estamos recordando los pronombres personales.

EN LA PIZARRA ESTA ESCRITA LA ECUACIÓN

$S + C/P + V$

*Debajo escribe:*

Nuqa wasipi llank'ani

Qan llajtapi tusunki

Pay mayupi t'ajsan (De pay salen tres rayitas, en cada una dice No.Pr. , A, O)

Nuqayku yachay wasipi umalliyku

Nuqanchij urqupi pujllanchij

Qankuna aqhawasipi ujjankichij Algunos alumnos empiezan a reír cuando la profesora termina de escribir esta oración.

Paykuna chajrapi tarpunku.

El ejemplo es escrito en la pizarra por la profesora y tiene efecto jocoso en los niños. En el evento que sigue el mismo día y en la misma clase, hay otra referencia a chichería y su efecto:

30.4 S.A. 6C, 7-9

...

A: Tusuy.

A: Phukllay.

A: ...

P: Phukllay, muy bien, si quieren con phujllay. Igualmente nuqanchiq urqupi phujllanchiq. Esta es la conjugación de nuqanchij. Están viendo? Cada pronombre personal va cambiando la conjugación.

A: Qankuna aqha wasipi.

P: Ya, con aqha wasi.

A: Qankuna aqha wasipi yaykuna.

A: Parlankichiq.

A: Ukllankichiq.

P: Ahí está la conjugación. El qankuna es el que más tiene larga la conjugación del verbo. Qankuna ukllankichiq, a ver, pronuncien?

A: Ukllankichiq.  
 P: Qankuna aqhawasipi ukllankichiq. Qué es esto?  
 A: Profe..  
 P : A ver?  
 A: Ustedes están saliendo de la chichería.  
 A: Ustedes están en la chichería.  
 P: Ustedes beben en la chichería.  
 A: Uhh.  
 P: Paykuna, a ver, otro.

En la misma clase, tres semanas después:

21.5 S.A. 6C  
*Pág. 4*  
 P: Pitaj kay chirisqa.  
 P: Qankuna kankichej chirisqas, ch'itis, ya les he dicho. Ustedes son ch'itis y chirisqas, no se olviden.  
 P: Pitaj machasqa?  
 A: Fredy, Fredy machasqa.  
 P: Eso, Fredy. Muy bien, no estás borracho, no? Muy bien. A ver, otro ejemplo, con pitaj o pi.  
 ...  
*Pág. 5-6*  
 A: Profe, a mí.  
 A: Piwan Sergio.  
 P: Eso, piwan Sergio.  
 A: ...  
 A: Podría ser piwan Guillermo aqha wasipi?  
 A: Es un borracho, siempre hace de aqha wasipi.  
 P: Ya, puedes, claro que sí, pero no vayas a decir con malicia.  
 A: Piwan Guillermo aqha wasipi?  
 P: Piwan?  
 A: Piwan Camilo?  
 A: Camilowan.  
 P: Eso. Todos ríen  
 A: Yo, yo, yo profe.

El mismo día, en otro curso:

21.5 S.A. 7A  
*Pag. 3*  
 P: escribe en la pizarra kay yachay wasiman  
 P: Vamos a aumentar a esto ña jamorqa. Vayamos a hacer esto en tiempo pasado porque ya sabemos el tiempo pasado Coloca al lado de la oración en la pizarra lo anunciado.  
 A: Profesora aquí está mal. Amaña aqhata ujay.  
 A: Ya no tomes chica.  
 P: Chicha es.  
 A: Chica, todos ríen.  
 ...  
*Pag. 4*  
 P: verdad? Cierito? yo digo karupiña tiyakunki, i? Esta i expresa verdad, cierto?  
 P lee del texto fotocopiado Amaña aqhata ujaychu. También en la negación directamente va este sufijo. Amaña aqhata ujaychu. Qué dice allí?  
 A: Ya no tomes chicha.  
 P: Ya no tomes chicha..  
 A: Chica  
 A: Ya no tomes chica, risas generalizadas  
 P: Amaña aqhata ujaychu. Qué está diciendo?  
 A: Ya no tomes chicha.  
 P: ah, qué es aqha?

A: Chicha.

P: Aqhay.

A: Preparar chicha.

P: Eso, preparar chicha. No vayan a confundir. Aqha nomás es chicha, aqhay ya es el verbo, elaborar chicha, preparar chicha. No es cierto? No se vayan a confundir. A ver, qué ejemplos ahora ustedes van a hacer. Mejor dicho, puede estar, depende de que ustedes sepan enfatizar, nada más.

En la entrevista el 16.4.04, la profesora comenta que, a diferencia de los materiales didácticos para la enseñanza del inglés, para el quechua no hay modelos que los niños podrían imitar.

En los materiales de inglés “hay cassettes con artistas que los chicos imitan como modelos. Sería muy bueno tener algo así en quechua, pero no hay eso...En inglés los chicos se esmeran, tienen modelos. En quechua imitamos a los borrachitos, siempre surgen diálogos de chichería”. A falta de modelos, se recrean situaciones que llaman la atención a los alumnos por su connotación –tomar alcohol es algo prohibido y, por lo tanto, interesante para adolescentes-. La denotación altamente negativa –la chicha se toma de forma consuetudinaria hasta emborracharse entre los quechuas- es minimizada por la profesora en su utilización del diminutivo, cosa que también hacen los alumnos:

*I: por qué te gusta las oraciones con el "aqha wasi"?*

Claudio: Porque es de los borrachitos, en el aqha wasi se habla de un borrachito, pienso en... es chistoso, digamos en la parte que hicimos una pregunta, .... la anterior vez, cuando usted era profesora de quechua, este (se ríe cuando se da cuenta de lo que dijo), cómo se diría, ah sí, a mí y a mi compañero de al lado, a nosotros dos nos parece super chistoso lo del aqha wasi, cuando están en la chichería, como hay en el diálogo, las cosas más o menos, así medio loquitos, de los borrachitos..... digamos. Si veo un loquito así siento más pena que miedo, porque ha nacido con algo, o se ha hecho algo, porque no es su culpa tal vez, a mí y a mi amigo nos fascina lo del "aqha wasi".

En nuestro diálogo había una parte que era... "Yaw, imaynalla, kani machasqa", y yo le decía "nuqapis machasqa", y el otro decía "mashkata ukyankichiq", el otro decía "pachaq", y el otro decía "nuqa juno..... tanto, era un millón, y así, "kunan", mi amigo dice "maqay munankichu", y el otro decía "ari". Así era, en el diccionario habían estas palabras.

(Claudio SA 6to 10.6.04)

El alumno explica en la primera parte sobre la fascinación (y pena) que le provocan los personajes de la chichería, quizás por su existencia marginal, difícil de explicar o comprender. En la segunda parte “contextualiza” el diálogo poniéndose en los zapatos de los personajes y recreando la situación con elementos nuevos y probablemente no tan alejados de su vivencia personal, como ser el desafío a la pelea.

### **Acercando el quechua al mundo de los niños**

Propiciado por el texto, la profesora en la pizarra y retomado por los alumnos, la referencia a la chicha, su elaboración, el lugar donde se la toma y el efecto de su consumo es usual, bienvenida y constante. Y si la ruralidad representa ese mundo lejano del quechua, en este caso el ámbito parece trasladarse a lugares más cercanos, urbanos o peri urbanos, a juzgar por la disponibilidad y gusto de los alumnos de recrear la situación.

Es, sin embargo, notorio que los ejemplos de la cancha, un mundo que podría ser igualmente cercano y hasta conocido para los niños, no son de lejos tan frecuentes. En cuanto a música “cercana” solamente surgió una mención en 6ª el 5.5 de una canción de los Kharkas con una muletilla muy conocida, Viva Cochabamba mayllapipis. Sin embargo, la oportunidad de hacer concientes a los niños de palabras quechuas que están plenamente integradas en el castellano boliviano como wat’uy (cordones de zapato=huato) que se dio el 5.5 en 7C no es aprovechada para “acercar” a los alumnos al quechua o, viceversa, acercar el quechua a los alumnos.

*I: Y, te das cuenta que en castellano hay muchas palabras quechuas?*

Erik: Como dice mi mamá, en las comidas se oye de todo, por ejemplo yo digo fideouchu no? Hay una comida ahí que significa ají de fideo, porque antes yo ni sabía que significaba...

*I: Pero otras, por ejemplo, huato, para amarrarse el zapato!*

Erik: Eso viene del quechua? Nos han enseñado el verbo watay, amarrar.

*I: Aha.*

(Erik SA 7C 3.6.04)

A propósito de la vigencia de palabras quechuas en el castellano cochabambino, si bien no se tematiza en clase, uno que otro alumno rescata por su cuenta el ámbito de las comidas para hacer sus propias averiguaciones fuera de clases:

Erik: Es interesante, hay ciertas palabras en quechua de las comidas, por ejemplo, que empiezas a identificar qué significa no? Tipo pucacapa.

O del chuño o cosas así, ya sabes lo que significa, es esto u otro y así identifica qué comida es, por lo menos en eso; por lo menos, tú sabes que aquí la comida es fundamental y ahí se ha mantenido .... Tiene vigor así cierta expresión.

(Erik SA 7C 3.6.04)

Los ámbitos propios de la vida de los alumnos como el cine, el colegio, Pepsi Cola, la tienda, dulces, leer y escribir, jugar, pelearse son apenas utilizados como ejemplos.

La profesora de CENDI me explica el 3.6 durante el recreo sobre su propósito de enseñar quechua. En su clase no le interesa que los niños aprendan para pasar de curso.

Yo los saco hablando, leyendo, pero si no pierden el resentimiento no sirve porque no van a practicar quechua si tienen resentimiento. Esto hay que hacerlo en los primeros cursos, después se puede enseñar. No es en este colegio, pero hay papás que dicen: cómo vamos a retroceder aprendiendo quechua. En otros colegios, donde los papás están en universidades, se está aprendiendo a valorar el quechua. En los fiscales la ventaja es que, si me equivocara, me corregieran. (P CE 3.6.04)

El argumento es: Hay una actitud hacia el quechua que impide su uso ("práctica"). Si se supera esa actitud en los primeros años de la escuela, los alumnos se pueden volver usuarios de la lengua ("hablando, leyendo") con la enseñanza del quechua. Hay colegios donde se considera el quechua como un retroceso y otros donde la valorización que se hace en la universidad tiene impacto en los padres de familia. En las escuelas fiscales los alumnos son hablantes de quechua y pueden aportar a la clase con su conocimiento.

Hay un matiz interesante en este testimonio: el resentimiento sería general. Pero, en unos colegios es alimentado por los padres y en otros hay un proceso de cambio promovido por la universidad. El colegio CENDI nació por iniciativa de docentes universitarios, de modo que se supone que allí "se está aprendiendo a valorar el quechua", aunque existe resentimiento.

Encontramos en este colegio que la utilización del quechua está relacionada con referentes propios del mundo castellano y occidental. Un ejemplo del ámbito infantil es el de la composición que la profesora propone cuando escribe en la pizarra la versión en castellano y en quechua:

6.5.CE 6to, 6

*En la pizarra la profesora escribe*

Composición

*La profesora escribe*

Había una vez un pequeño patito feo  
que entraba al agua sucia, al ver su madre lloró diciendo  
ven ven aquí estarás bien.

La profesora pone en quechua debajo del texto en castellano:

Karqa uq pacha uq juch'uy millay pilisitu.  
Yaykusarqa ch'ichi yakuman rikuspa maman waqan nispa  
Jamuy jamuy kaypi allin kanki.

P: Aquí estamos viendo que hay palabras contrarias...

El ejemplo más extremo es el de los antónimos, categoría semántica propia de la gramática castellana que, aplicada al quechua, pasa quizás por alto las diferentes concepciones de antónimos que habrían en cada cultura (opuestos como blanco y negro en castellano no lo son para la cultura japonesa, por ejemplo) o la posibilidad de una “oposición” de tres (trivalencia) en vez de dos.

6.5.CE 6to, 1-2

P: Tomen asiento, para la próxima clase ya tienen que saber. La anterior clase hicimos los antónimos. Qué habían sido los antónimos?

A: Los contrarios

P: Los contrarios. Ejemplo, a ver?

A: K'achitu mallay

P: K'achitu millay

A: Jatun juch'uy

P: Wak'a supay

A: Jatun juch'uy

P: Yuraq yana, después?

P: Jah?

A: Sayay kuchuy

P: Sayay kuchuy. Jah? Jatun juch'uy

A: Ñañu rakhu

P: Ñañu rakhu, muy bien

*Entra alguien a preguntar por un chico.*

...

P: Parlay ch'inllay, qué será?

A: Hablar callarse

P: Hablar callarse. Qoñi chiri, qué será?

A: Frío caliente

P: Kusi llakiy, qué será?

A: Alegría

P: Alegría tristeza.

*Profesora escribe en otra parte de la pizarra:*

Ejercicios de aplicación 1. chay jatun runa ..... 2. kay millay alqo..... 3. tukuy warmis lloqsinku.....

4. kay rakhu k'ullu..... 5. chay jatun janaqpacha.....

La aplicación de la noción de contrarios u opuestos al quechua resulta por demás artificial en sustantivos, especialmente aquellos relacionados con nociones culturales por excelencia como son las relativas a la religiosidad. En el siguiente ejemplo se contrasta *wak'a* (según Jesús Lara “dios, divinidad, deidad, cosa sagrada. Ofrendas presentadas al sol. Templos. Todo lo singular y sobrenatural. Las grandes cordilleras, los nevados, los altos picos”) y *supay* (de acuerdo a Jesús Lara, “nombre genérico de las divinidades del incario. Neol. Demonio”). Luego se contrasta *janaq pacha* con *jallp'a*: Herrero y Sánchez de Lozada ingresan para *janaq pacha* “se opone a *ukhu pacha* y se complementa con *kay pacha*”, para *jallp'a* “tierra, terreno, lugar de origen, polvo”. En ninguno de los supuestos pares habría oposición, de acuerdo a los autores citados.

29.4.CE 6to, 1-2

P: Ahora todos calladitos. A ver atiéndanme. Escúchenme. Ahora quiero que me digan qué son los antónimos. Qué serán las palabras antónimas?

A: *no hay respuesta*

P: Las palabras contrarias. Cómo qué? Ya, frío caliente alto bajo feo bonito

A: gordo flaco  
 P: Así como estamos encontrando en castellano palabras contrarias, también en quechua existen palabras...?  
 A: Contrarias.  
 P: Por ejemplo, bonito feo k'achitu millay. Ya? Cielo tierra janaq pacha jallp'a.  
 ...  
 P: Cielo janaq pacha, tierra jallp'a. Ahora, otro contrario, Dios diablo, waq'a...?  
 A: Supay  
 P: Supay es diablo.

En este caso, las palabras quechuas no están desprovistas de contenido sino, por el contrario, están provistas de un contenido completamente ajeno y hasta contradictorio o contrario a la cultura quechua. Si parafraseamos esta categoría, es como **hablar castellano con palabras del quechua**. La traducibilidad de las lenguas encuentra en estos ejercicios sus límites cuando los recursos para ello son pares de palabras que sirven a los fines de la memorización, como hemos analizado en la primera parte de este trabajo.

Este molde mnemotécnico es de tanto en tanto enriquecido por explicaciones de la maestra. En el ejemplo siguiente, sin embargo, podemos ver que no tiene efecto aclaratorio. En la explicación sobre el significado de uno de estos 'pares', la profesora se detiene y corrige a una alumna. No obstante, no tiene éxito.

29.4.CE 6to, 4  
 P: Tenemos ñañu rakhu, munay ch'i qniy  
 A: Querer odiar  
 P: Rijch'arin uraqay  
 A: Subir bajar  
 P: Llimphu ch'ichi  
 A: Limpio sucio  
 P: Qoñi ch'iri  
 A: Caliente frío  
 P: Ch'isi p'unchay  
 A: Noche día  
 P: Ch'uwa claro, nos estamos refiriendo al agua cristalina y qonchu al agua turbia.  
 A: Limpia sucia?  
 P: Ch'uwa claro, cristalino y qonchu turbio, no sucio. Han visto el agua turbia, no es cierto. Por decir, a ver, cuando, si llueve y de las torrenteras sale agua con tierra es agua turbia.  
 A: Aguas servidas  
 P: Escuchen, atiendan, cuando dividan en 6 la hoja, no van a meter todo en una hoja, solamente entrarán una dos tres, o sea estos 6, para otra plana otros 6. Mientras más trabajan van a aprender más.

El uso simbólico del quechua visto en el área de pedagogía de lengua extranjera también pertenece a esta categoría de hablar castellano con palabras del quechua. El himno nacional, las poesías o construcciones "poéticas" no solamente denotan algo específico, también lo connotan. Esa connotación es parte fundamental de la palabra y no se logra con una traducción literal o buscando términos de sentido común. Por otro lado, si palabras abstractas como sagrado, libertad, amor, aprender, casa-hogar, tierno, ángel son difíciles de traducir, tanto más lo son metáforas como 'romper cadenas'...

## Resumen

Los contenidos de la asignatura tienen una vertiente rural en el colegio SA y una vertiente del mundo simbólico castellano en el CENDI. En ambos casos, no son mundos cercanos ni cotidianos, al contrario, mundos ajenos a la vivencia de los alumnos.

En el SA, características de la lengua quechua sirven rápidamente como motivo para dirigir la atención hacia el hablante enclaustrado en la **ruralidad del quechua**, un mundo lejano, agrario, que, sin embargo, es visible en la ciudad por su vestimenta, lidia con dificultades

debido a su mala pronunciación del castellano y para en chicherías. Respecto a los **sentidos de la enseñanza**, la profesora del SA distingue entre la recuperación de la autoestima y del valor de lo propio para el caso de colegios fiscales con alumnos quechua hablantes, bilingües -algo que se lograría con dificultad- y el estudio del 'objeto' lengua desprovisto de contenidos culturales –por lo tanto, sin mayores dificultades- para el caso de alumnos monolingües castellano de colegios particulares.

Para la profesora del CENDI, el resentimiento hacia el quechua es generalizado, con la diferencia que éste es nutrido por los padres en los colegios fiscales y empezando a ser superado en los colegios particulares. En su clase, los referentes culturales, los símbolos no provienen del mundo quechua, ni rural tradicional ni urbano actual, más parecen pertenecer a un mundo simbólico recreado y creado en y para el espacio aúlico.

### ***Testimonio paradigmático***

***Claro porque tienes que transmitir como un idioma vivible, algo que pueda ser una experiencia tuya. Si tú en tu vocabulario te quedas demasiado alejado de la realidad de un niño urbano, en la mayoría de los casos crea demasiada ruptura, hasta supongo cierto desinterés, una dificultad de asimilar a la vez algo totalmente ajeno cultural y lingüísticamente.***

(Madre de un alumno del San Agustín)

### **Conclusión**

Cumpliendo con el segundo objetivo de la investigación, hemos recogido a través de la observación en aula respuestas a las preguntas dónde se enseña quechua, cómo se enseña quechua y qué se enseña en la clase de quechua. En tanto *lengua indígena*, el quechua juega un rol absolutamente "terciario" en el aula, espacio marcado por la *cultura escolar* que le imprime a la clase una característica de *pedagogía de lengua extranjera quechua*. Nos referimos al significado del término 'lengua extranjera' tal como se explicó en el capítulo de Referentes Conceptuales, página 13: no es considerada imprescindible en la cotidianeidad, no es utilizada o hablada fuera del aula y no es asistida en su uso por razones geográficas o sociales, es decir, se presume la inexistencia de contacto de lenguas y de diglosia. Frente a la característica bilingüe del contexto social cochabambino, que innegablemente establece al quechua como segunda lengua, la opción metodológica registrada solamente se explica desde lo ideológico, de un posicionamiento conciente y sistemático de los responsables de la enseñanza del quechua. Un bilingüismo de doble vía, un aporte a la interculturalización del alumnado en el contexto cochabambino y boliviano es muy difícil de imaginar desde esta perspectiva pedagógica.

Se ha podido observar en aula cómo se establece un currículo oculto que marca con claridad la diferencia entre los unos y los otros y no deja duda sobre la identidad, el prestigio, la posición de los unos y de los otros con la consecuente asimetría social y desigualdad entre ellos. El currículo oculto develado en las observaciones difícilmente contribuye a favorecer la actitud positiva de los alumnos hacia los indígenas y hablantes de lengua indígena como para propiciar su aprendizaje del quechua. Saville-Troike<sup>12</sup> citada en Crawford & Cadenas (2003:232) sostiene que "la existencia de estereotipos negativos con

<sup>12</sup> Saville-Troike, M. 1976, **Foundations for Teaching ESL**, Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.

respecto a la cultura de la L2 podría afectar negativamente los esfuerzos del grupo que aprende dicha lengua". Nuestro caso no estaría lejos de este efecto contraproducente de enseñar una lengua con modelos y contenidos desmotivadores.

No obstante, no es solamente a través del contenido que se transmite ideología, la manera cómo se organiza la enseñanza y el aprendizaje y la metodología de aula empleada es aún más efectiva (Giroux & McLaren 1989, Giroux 1990, Littlejohn 1997). Dado el énfasis que se pone desde la enseñanza de lenguas en el aspecto metodológico, el currículo oculto recibe amplio refuerzo por este lado. Que el "andamiaje", "soporte" y medio para el tratamiento del quechua en clase sea el castellano en los distintos niveles gramaticales y géneros registrados en la observación transmite sin lugar a dudas una visión de lengua subordinada, pobre y carente de recursos propios. La falta de autonomía del quechua en forma y función estimula la percepción de que se trata de una lengua y de una cultura deficitaria. No podemos encontrar ningún trabajo de reflexión crítica que ayude a superar probables prejuicios que los alumnos traigan al aula. Estos se estarían más bien generando en el aula.

Relacionado con el currículo oculto que se concreta por medio de la metodología, a través de la observación también se perciben efectos no relacionados con la enseñanza de la lengua en sí. Colocados en una posición pasiva y reactiva frente a la posición activa y central de la maestra, los alumnos internalizan también la distribución social de roles con la correspondiente distribución de poder (calificacionismo), la manera cómo se aprende (instruccionismo, memorización), cómo se concibe conocimiento (cuadernismo, recitación de lo memorizado). La autonomía del alumno como creador y constructor de aprendizajes no es estimulada tampoco con el recurso de la copia ni con el uso de la lengua meta, estableciéndose una concepción de lengua como algo fijo, algo acumulable en pedazos, abstracto y desprovisto de sus múltiples significados, sentidos y funciones (gramaticalismo, uso ritualizado, ejemplarizado y escrito del quechua).

Durante el desarrollo de la tarea académica que apunta a la transmisión del conocimiento reificado, hemos observado la estrategia del diálogo colaborativo que el enfoque constructivista incluye como estrategia. En la actividad de traducción se recurre con frecuencia a esta estrategia para resolver entre maestra y alumnos la tarea. Si bien ambos se enfrascan en la discusión, el beneficio para el aprendizaje de los alumnos es bastante dudoso: hay ejemplos en los cuales la lengua meta deja de ser "objeto de estudio" o propósito de la actividad, volcándose el foco de atención a la lengua de partida y a discutir asuntos gramaticales del castellano. Se puede decir que, en última instancia, fue una clase no solamente en castellano sino de castellano. El resultado de estas negociaciones de significados y sentidos raras veces es esclarecedor y propicio para la construcción del aprendizaje, aún si en la forma se detectan andamiajes o diálogo colaborativo. Como lo expresan los alumnos mismos, tampoco son momentos gratificantes. Hemos denominado este fenómeno 'construccionismo'.<sup>13</sup>

Al encaminarse la enseñanza por esta senda, los alumnos encuentran modos para responder al nivel de comunicación social a lo generado en el nivel de tarea académica. Los desafíos a la maestra por pequeños resquicios, ponerla a prueba en su dominio del castellano o poner a prueba su autoridad es parte de esta interacción social, cohesionadora, regida por reglas interpretativas (a diferencia de las reglas prescriptivas, normativas). Igualmente observamos la interacción social de alumnas tratando de resolver dudas de vocabulario durante una actividad de copia de la pizarra en el colegio CENDI, situación que

---

<sup>13</sup> Con sorpresa leí en van Lier (2000:254) que esta palabra se utiliza para la caracterizar la perspectiva social del constructivismo, por oposición a la corriente constructivista desde la perspectiva cognitiva. Cuando pensábamos que inventábamos la palabra, pretendimos expresar una connotación de "ejercicio ocioso aunque muy publicitado" de construir aprendizaje. No hay ninguna relación entre las dos aceptaciones, por lo tanto.

permite regenerar las relaciones, lealtades, afinidades entre los alumnos, definir y redefinir roles de expertos, establecer y revisar la distribución de poder.

Podemos ver una brecha entre el propósito institucional que en el discurso establece un modelo de educación intercultural “para interactuar” y la práctica escolar que se centra en un modelo tradicional focalizado en el poder del maestro sobre los alumnos, cuyos aprendizajes están concebidos como producto de la enseñanza y condicionados por el accionar del profesor sobre quien recaería la total responsabilidad del hecho educativo. Encontramos en la cultura escolar un ingrediente adicional contradictorio con el enfoque constructivista de la Reforma Educativa que sugiere el establecimiento de un ambiente de aprendizaje en el que la ansiedad sea mínima: el calificaciónismo y el escrituralismo. Ambos se condicionan y son por antonomasia categorías que definen la escuela y su currículo. Es una verdad de Perogrullo que la labor escolar tiene el propósito de calificar al alumno, aspecto que ha sido analizado desde varias perspectivas críticas que apuntan a la reproducción de la desigualdad y perpetuación de relaciones de poder de la sociedad (Illich 1970, Bourdieu et Passeron 1977, Apple 1982, La Belle & Ward 1994, McLaren 1995). El producto visible de una exitosa escolaridad es, sin ir más lejos, la libreta de notas. De la observación podemos inferir que la calificación es un elemento constitutivo del ambiente de aula que provoca ansiedad. Así mismo, se evidencia que los alumnos son en gran medida alentados, estimulados y presionados en su desempeño por la nota de aprobación, no por el interés en la lengua. El escrituralismo es otro foco de ansiedad para los alumnos, como se ha podido evidenciar. La incoherencia es aún mayor tratándose de una lengua de tradición ágrafa, para la cual se ha fijado un alfabeto que es una camisa de fuerza con efectos contraproducentes. En vez de promover la creatividad y el desarrollo de la lengua, los rígidos criterios de escritura se imponen como fin en sí mismos y no como medio, propiciando la idea de cuán difícil (todo menos placentero) es escribir en quechua.

Por otro lado, de acuerdo al testimonio paradigmático de la madre de familia en la página 30, el propósito institucional no es conocido ni difundido, y ahora podemos también ver que no se traduce en una política educativa escolar, que, como expresado por Dietz (2003) en las referencias teóricas, se resiste exitosamente a su interculturalización.

Según Velasco y otros (1993:319), esto tendría que ver con las paradojas inherentes a la institución educativa como tal.

Con el propósito manifiesto de erigirse en dispositivo universal de socialización, la escuela ha de reconocerse también en la encrucijada de responder a las formas de construir la realidad de las culturas particulares en las que pretende implantarse.

No obstante esta necesidad de posicionamiento societal, y proyectada como una institución para la “igualdad de las oportunidades”,

(la escuela) no puede eludir su responsabilidad en la generación de las desigualdades y en la producción de una cosmovisión jerarquizada de la sociedad y la cultura. (ibid)

Como lo demuestra King (2001) en su estudio sobre la enseñanza y aprendizaje de quichua en dos escuelas en comunidades saraguro del Ecuador, la tendencia de utilizar métodos “tradicionales” de enseñanza basados en listas de vocabulario, la traducción, la copia, la lectura, formas ritualizadas, es común no solamente a la enseñanza de quechua como segunda lengua sino también recurrente en programas de revitalización lingüística de lenguas indígenas norteamericanas insertos en la educación formal. Desde varias experiencias se argumenta, sin embargo, que para alumnos indígenas que reciben esta instrucción hay un beneficio en tanto revalorización de la lengua por su ingreso a un espacio formal escolar que hasta hace poco desconocía y/o penalizaba la existencia de la lengua

vernácula, por la evidencia que la lengua puede escribirse, posee gramática y sirve para expresar ideas abstractas y por el efecto que puede tener en los padres y madres de familia el hecho de que el currículo incluya la lengua considerada inferior por ellos mismos (ibid:182-183). El aspecto simbólico de la lengua se fortalecería y equilibraría la ineficacia de la escuela en promover el aspecto comunicativo, en un contexto de reivindicación de derechos de lengua indígena.

En el caso de esta investigación, pese a tratarse de alumnos no indígenas, estos argumentos también son válidos. No obstante, es evidente el peligro de provocar antipatía y rechazo hacia la lengua que se busca revalorizar como efecto de tres años de instrucción como el descrito. Tampoco se aprovecha de esta forma la escasa oportunidad que ofrecen tres años de instrucción con algunas horas semanales para que alumnos en la edad óptima de adquisición de lengua como la de los sujetos aquí investigados se apropien de y vislumbren con algunos elementos únicos que caracterizan la lengua indígena.

Ante el panorama presentado, nos preguntamos cuál podría ser el atractivo para aprender la lengua indígena cuando se trata de alumnos que no se consideran indígenas y que no tienen una historia personal/familiar indígena pero viven en una sociedad mayoritariamente indígena. Alumnos, padres y madres de familia encuentran múltiples razones para ello, como veremos en el siguiente capítulo.

### 3. LAS OPINIONES

#### Los alumnos frente a la lengua indígena

##### Experiencia con el quechua

Solamente algunos niños entrevistados afirman escuchar el quechua en su vida cotidiana. Los espacios son la cancha, el trufi, la radio y la televisión.

Erik: Si, ahí en las tiendas o en los micros

Claudio: Escucho de vez en cuando en la cancha, en la televisión muchas veces.

Alicia: Escuchar radio, a veces, pero no voluntariamente, por error.

Hasta en la cancha puedes escuchar, sí en la cancha se escucha, pero no mucho no? Pero, se escucha...

Lucio: Cuando se va a la cancha, cuando se ve la tele de los parlamentarios o alguna vez una radio que hay en quechua.

Otro espacio identificado como quechua por una alumna es el área rural. En este caso, la convivencia cotidiana con el quechua provoca una reflexión sobre la necesidad de aprender la lengua

Paty: me pareció interesante y también muy importante porque como vivo en el campo, veo que casi todos solo hablan quechua y les cuesta mucho hablar el español, entonces es mejor aprender (el quechua).

Los niños que registran y dan cuenta del uso de quechua a su alrededor relacionan esta conciencia con sus experiencias de quechua en el colegio o con algún sentido que le atribuyen al aprendizaje de la lengua:

Lucio: Yo escuché en un taxi y le pregunté qué número era, para... como estamos llevando quechua un poco tal vez me sirva un poco.

Y de vez en cuando escucho la radio en quechua, a veces noticias en quechua, me parece raro en la parte de los nombres, están diciendo "chay llugalla" más o menos así.

Pocos niños especifican a quiénes escuchan hablar quechua en su alrededor. Se trata de personas mayores y de mujeres vallunas (cholitas). A la vez, mencionan el desafío que estos hablantes les ponen como aprendices de la lengua debido a la velocidad con la que hablan:

Erik: Si, puedo hablar, no sé, con los abuelitos de mis amigos, qué sé yo. Hablan muy rápido, muy muy rápido. Cuando alguien está hablando no le entiendo porque ellos ya saben bien, hablan rápido, como si "hola, como estás, chao, chao"

*I: Y tú escuchas quechua en alguna parte fuera de las clases?*

Ciro: Si, algunas veces en los trufis oigo un par de cholitas hablando en quechua, me gusta tratar de entenderlas, no las entiendo muy bien porque hablan bastante rápido....

Estos pocos testimonios dan cuenta de la conciencia de los niños respecto a la presencia del quechua a su alrededor y a la motivación que esto implica para su aprendizaje (extra-escolar). Hay una persona por excelencia que personifica la existencia de la lengua indígena en el contexto público y cotidiano de los niños, logrando traspasar la frontera de lo privado y familiar: la empleada.

## La empleada como apoyo en el aprendizaje de quechua

La empleada es frecuentemente mencionada por los niños y también por las madres: es la experta en lengua indígena y tiene un potencial arma secreta pese a su posición subordinada.

Rory: Porque, cuando me habla mi empleada, no le entiendo nada y me pongo a renegar.

*I: Ah sí? porque no sabes que te estará diciendo?*

Rory: No sé si me está insultando o qué!

*I: Y de dónde es tu empleada?*

Rory: Es de Villa Hermosa.

A veces, este código excluyente es también aprovechado por los niños en complicidad con la empleada. De todas las respuestas obtenidas, éste sería el uso de la lengua indígena más cercano a la vivencia infantil:

Lucio: Con mi empleada, a veces charlamos en quechua, nos charlamos y nos reímos a veces.

Claudio: Sí, con la empleada nos charlamos y a veces decimos lo que podemos. Y cuando hablamos en quechua, le decimos cosas a mi hermano y nos reímos y se sonroja, porque no entiende, por eso. Cuando le decimos "chay lluqalla waq imillawan aqha wasipi" así nos reímos y como él no entiende, se sonroja.

Al mismo tiempo, no pasa inadvertida la ventaja que tiene la empleada de saber más que los otros miembros de la familia cuando se trata de ayudar en las tareas de quechua:

*I: en tu casa alguien sabe quechua?*

Antonio: mi empleada, mi mamá, mi papá y mi hermana

*I: y te haces ayudar así en las tareas?*

Antonio: cuando tengo muchas dudas, le pregunto a mi empleada que habla más quechua que nosotros

Como suele suceder con hablantes nativos, no son muy buenos a la hora de explicar o de reducir la fluidez del habla a un ritmo de aprendiz.

Rory: En mi casa me ayudan, me puede ayudar mi empleada, pero no le entiendo nada tampoco, con mi tía sí entiendo.

Es más, la experta resulta descalificada la mayoría de las veces por niños, padres y docentes porque "solamente" habla la lengua:

Lucio: De mí también, no sabe así escribir quechua, pero sabe quechua.

*I: Y alguna vez te hace practicar, te habla?*

Lucio: Sí, sólo que no le entiendo muy bien cuando habla...

Claudio: La otra vez no tenía un diccionario de quechua, me ha ayudado en algunas palabras. Me ha dicho algunas palabras pero no sabía cómo escribir, he tenido que ir a la biblioteca, no había diccionario y no he hecho algunos.

Luisa, abogada, expresa por qué el recurso más estratégico que los niños tendrían en la casa para aprender el quechua no es adecuado:

Porque, al final, si le preguntas a la empleada, la empleada tiene cero idea de lo que le estás preguntando, te responde otra cosa, porque si tu estás haciendo ejercicios gramaticales mal puedes decirle dame el pasado perfecto de alguna cosa porque no sabe. (Luisa)

La razón tiene que ver con los requerimientos de las tareas referidas a una competencia metalingüística y con un registro desarrollado para tal fin en la asignatura de lenguas y que se aprende en el colegio

Nosotros tenemos un diccionario en aymara y en quechua, y mi hijo veía y comparaba y le preguntaba a la empleada, es interesante, eso hacía mi hijo, y quería que le ayude con sus tareas y ella no le entendía nada. (Marité)

Una madre y un padre de familia expresan cuán contradictorio es que, en la situación de hacer las tareas de lengua indígena, la persona que domina la lengua es la persona que menos entiende y que menos puede ayudar:

Sí, un quechua muy de aula les dan porque muchas, este año especialmente muchas palabras, muchas construcciones gramaticales, la chica las miraba y, qué es esto, qué quiere decir eso, no entiendo. La L. entonces traducía así pero no entendía. (Eva)

Muchas cosas así porque la muchacha que tenemos creo que, no puedo juzgarla pero por lo que escucho creo que habla bastante bien el quechua. Es de la zona de Sacaba. O sea que maneja bien tiempos y sufijos, prefijos, o sea maneja bien la Secundina. (Ramiro)

Viceversa, tampoco ayuda que el hijo haya pasado por tres años de clases de quechua en el colegio para entender a la empleada:

No sé si no le gusta o... muchas veces le he dicho ayúdame de traductor para entenderme con mi empleada porque mi empleada es cero español. La empleada que tengo ahora no habla, o sea, entiende pero ella no me habla nada en español, entonces a Luis Bernardo muchas veces le he dicho ayúdame y no lo hace y no sé si es por que no la entiende o... (Jimena)

Y aún así como que no se motiva. Eso es lo que a mi me molesta un poco, no hace el menor esfuerzo de pronunciar. (Petra)

## **Resumen**

Encontramos muchos elementos que nos remiten a la percepción que las madres y padres de familia tienen sobre el tratamiento del quechua en el colegio. Sin duda, sacar la lengua indígena del ámbito doméstico donde vive (en cierta manera también en hogares monolingües castellanos!) e ingresarla al ámbito escolar para estudiarla es un paso político importantísimo y a todas luces necesario para su reconocimiento y valoración en la sociedad, como los padres y alumnos mismos también sostienen. Como veremos más adelante, la propuesta que ellos y sus hijos construyen rescata muchas vivencias aquí testimoniadas. Podemos adelantar aquí que, ante la disyuntiva de pedagogizar la lengua, escolarizarla, para elevar su nivel de aceptación social o rescatarla en su funcionalidad extra escolar, la propuesta se inscribe en una concepción menos academicista y más vivencial del aprendizaje y enseñanza de la lengua.

## **Alicientes de los niños para aprender el quechua**

### **Superar la incomunicación**

La dificultad de entendimiento por parte de los niños es un potencial aliciente para aprender la lengua. Sobre esta falta de comunicación hay reflexiones producto de experiencias personales en el ámbito rural que presentan la distancia cultural y lingüística como una amenaza:

Ronald: Cuando por ejemplo estaba paseando por el campo y se me acercaron dos campesinos, me preguntaron en español qué es lo que buscaba, que es lo que quería....

Yo creo que hubiéramos podido, no me hubieran, digamos, amenazado tanto si yo les respondía en quechua o lo demás y bueno era una situación muy difícil porque no tengo la pinta de un lugareño, entonces fueron muy hostiles conmigo y bueno...

Otra experiencia hecha en el ámbito urbano da pie a llevar lo personal a un nivel societal, donde la incomunicación es vista como la violación de un derecho:

Mariel: La anterior vez estábamos en el juzgado con mi mamá y había una señora de unos 80 años y lógico que sabía hablar el quechua y ninguna de las que estaba atendiendo podía atenderla, entonces me parece importante hablar quechua en este país porque la mitad de la gente habla, sabe quechua.

Dificultades de entendimiento provocarían no solamente una situación de injusticia para la mayoría indígena sino también para la minoría castellano hablante, de acuerdo al testimonio del siguiente alumno:

*I: Y tú crees que el quechua es importante en este país?*

Rory: Sí, porque hay abogados, hay taxistas, hay toda clase de personas que hablan el quechua. Si no aprendes quechua no les entiendes.

Hay una experiencia personal que revela la sensación de impotencia del alumno monolingüe castellano frente al poder que asiste a la mayoría de jóvenes quechua hablantes cuando ésta se encuentra “en su territorio”:

Ronald: Hubo otra situación cuando era más joven, estaba en el pueblo y salieron los chicos de la escuela y entre ellos hicieron un círculo y empezaron a hablar en quechua y dije que es más que seguro que se estaban haciendo la burla de mí. Yo me puse rojo y empecé a escapar digamos, pero se reían y demás, bueno, me hubiera podido defender en quechua, pero....

Entre las respuestas recogidas de los alumnos sobre la importancia del aprendizaje de quechua encontramos, además de la superación de la incomunicación, un discurso sobre la lengua indígena como la originaria, la propia, “la nuestra”.

### **Lo histórico y la pervivencia de ello**

Alumnos del SA del último año de primaria relacionan el aprendizaje de la lengua con el conocimiento de lo histórico y lo que de ello aún pervive.

Mariel: Es interesante porque vemos de la forma más cerca lo que fue antes nuestra cultura, lo bueno sería aprenderla de una forma mejor a la que estamos aprendiendo ahora...

Hay el interés por saber los orígenes pero también la preocupación de mantener lo que aún existe de las culturas en su diversidad y diferencia.

Paty: A mí me parece bien todavía que mucha gente está siendo parte de las costumbres de la vida quechua y que no debería perderse eso porque cada cultura tiene algo interesante.

No es el pasado en sí como algo anecdótico o exótico, sino la oportunidad de encontrar allí los orígenes y enorgullecerse de ello, manteniendo a través del tiempo una característica propia que dé sentido a la historia.

Ciro: Porque siempre he escuchado que el quechua es algo nativo de nosotros y sería muy malo perderlo, muy en vano de haber tenido miles y miles de antecesores que hablaban muy bien quechua y ahora ni siquiera saber qué es, me parece triste, tanta historia y es en vano.

## Lo originario y el orgullo de lo propio

Aprender la lengua indígena serviría para recrear o crear un sentido aglutinador, aunque la lengua no sea utilizada en la comunicación, según la opinión de Nora del 6to de primaria en el testimonio siguiente:

Nora: Sí, porque estaría estudiando nuestro idioma, aunque no lo hablemos pero es nuestro idioma.

*I: ¿Por qué nuestro?*

Nora: Porque así sería nuestro idioma, porque el español así no sería nuestro porque nos lo enseñaron a hablar. El quechua sería así, más nuestro.

De allí que aparezca una profusión del “nuestro” en todas estas respuestas de los alumnos, el plural en la aceptación del inclusivo quechua nuqanchiq.

Para Claudio, lo incluyente del quechua como lengua indígena deriva del hecho de ser originaria del territorio boliviano; este país, por lo tanto, tendría que concentrarse en el quechua como lengua nacional:

Claudio: Yo pienso más bien, Bolivia debería hablar quechua, y no castellano o español. Como el español, así deberíamos hablar, porque es el idioma que viene de nosotros. Más bien deberíamos pensar más en nuestro país, hablar más y saber más de lo que hay en nuestro país.

Un alumno del colegio CENDI también incide en el sentimiento hasta diríamos patriótico que el quechua provoca:

Rory: Ahorita lo que más me gusta del quechua es el himno

*I: Y por qué te gusta más?*

Rory: Porque es de nuestro país

Lo local y lo global no es ninguna contradicción para los jóvenes. A juzgar por los testimonios recogidos, habría la necesidad de identificarse con lo local para no perder la singularidad en lo global:

Ciro: Si, fuera de que es una lengua con historia no? Es algo con que nos podemos identificar aunque también los peruanos hablan quechua, en alguna parte, nos serviría para conocer algo especial, algo, que tengamos nuestras propias cosas, no todo del exterior.

## Misticismo

La referencia a lo local llega al misticismo cuando un alumno ya de tercero medio establece la relación entre la lengua indígena y el habitat de sus hablantes, el quechua como portador y expresión de la naturaleza.

Ronald: El quechua tiene que sobrevivir, es como el paisaje mismo. Se vienen imágenes del altiplano, solitaria, bella, desolada.

Probablemente sea la adolescencia una etapa de desarrollo auspiciosa para motivar a los jóvenes en su búsqueda de respuestas existenciales propia de la edad. Encontramos que la lengua indígena llega a ser vista como un anzuelo para acceder a un mundo que cautiva por oposición a la modernidad:

Eso es algo muy querido de mí, la admiración a la cultura altiplánica, a su gente, es.....Son personas que sobreviven tan bien solos y pueden pasarse la vida solos y caminando por el altiplano, caminan día y noche y son seres tan puros no? Tan infinitamente puros y sobreviven con tan poco, no? Los de la ciudad se enferman, son débiles. Este señor de Curahuara había salido a las 3 de la mañana y fue a la feria del pueblo a comprar algo. Estaba llegando recién a

las 10 de la mañana. Pueden caminar sin temor, hambre, no se enferman. Es un modelo a seguir aunque el rumbo de la humanidad está en dirección opuesta. (Ronald AS 3ro secundaria)

### **Razón pragmática**

Con menor intensidad que en los adultos (como se verá más adelante), pocos alumnos refieren al aspecto pragmático o instrumental de la lengua indígena.

Muy probablemente producto de su vivencia, un alumno de 6to de SA mencionó “Sí me va a servir, porque también voy a usar ese idioma para poder hablar con otra clase de personas”, refiriéndose a los pobladores del área rural con los cuales compartiría en caso de pasar a otro colegio “porque en el Loyola en cuarto medio van de excursión dos semanas, entonces tienen que hablar con las personas, tienen que saber dos idiomas” (Lucio).

Hay un sentido de utilidad del quechua relacionado al futuro desempeño profesional en el área rural y en ciudades de provincia (“Sí, yo creo, porque, digamos, tienes un trabajo en el campo o algo así, te vas a poder comunicar”-Laura). Obviamente, entre los 10 y 14 años, el futuro laboral es un tema muy lejano de la preocupación de niños dependientes de sus padres por muchos años más.

Hay un testimonio de un alumno del colegio CENDI, sin embargo, que refiere a la utilidad del quechua en un espacio no tradicional, tal como ya lo planteó un padre de familia al relatar su experiencia en el Lloyd Aéreo Boliviano:

Rory: Sí, porque quiero ser piloto yo y por ahí hay pasajeros que hablan el quechua o algo por el estilo. Y aparte actualizar el sentido de hablar en el avión, hablar tal vez en el avión, en vez de que estén hablando en inglés a las personas, hablen en español, inglés y quechua.

Es interesante que Rory no solamente mencione la utilidad de la lengua indígena en la comunicación con pasajeros quechua hablantes sino exprese que hay que “actualizar el sentido de hablar” en un ámbito por demás prestigioso e internacional como es el avión y que comúnmente está ocupado por el inglés.

Este tema de planificación lingüística a partir de la experiencia o deseo de un no hablante de la lengua quechua (máximo aprendiz de ella por unas horas a la semana durante tres años obligatorios) surgió una vez más cuando un alumno del SA contó de una presentación del Teatro de los Andes de la obra Bajo un sol amarillo que trata del terremoto de Aiquile en el año 1998.

*I: Y lo de ayer en el teatro cómo te pareció?*

Ciro: Bien, me parece bien que usen en teatro donde va gente, tal vez que no sepan mucho quechua, que usen y tal vez que a alguno le interese, eso me parece muy importante para el idioma. Cuando se usa en el teatro siento cómo se desarrolla, cómo quiere ampliarse, cómo quiere impresionar a algunas personas para que también empiecen a hablar

Desde el punto de vista y la experiencia de este joven, exponer la lengua indígena en espacios públicos aporta a su desarrollo entendido como expansión para ganar a otros potenciales usuarios o por lo menos, potenciales estudiosos de ella.

### **Resumen**

Antes de presentar las opiniones de los padres y madres de familia, resumimos que los alicientes de los niños y niñas para aprender el quechua tienen que ver con superar la incomunicación – tanto en espacio urbano como rural, rescatar y estudiar la cultura como algo histórico pero que aún pervive (¡o para que perviva!), establecer una noción de lo

nacional a partir de culturas originarias que generen un orgullo de 'lo propio', recuperar la relación naturaleza-ser humano de la cultura como una posición mística y, finalmente, con menor relevancia, la razón pragmática de tener éxito en la profesión que exija comunicación con hablantes del quechua –nuevamente, tanto en espacio rural como urbano público, moderno, artístico. En los testimonios no se percibe una separación entre la lengua y la cultura, ambos son un conglomerado al cual se suma la noción de identidad colectiva (“lo propio”) y de identidad en la diversidad (respeto por la diferencia).

## **Los padres y madres de familia frente a la lengua indígena**

### **Generación puente: entre el rechazo y el acercamiento**

Varios padres de niños y niñas del 6º y 7mo curso del colegio San Agustín son exalumnos de ese centro educativo.

Un padre pasó por el colegio antes de la introducción del quechua al currículo.

Bueno en ese sentido, tú sabes que yo he vivido la época del MNR, he entrado al colegio el '52, y he salido bachiller el '64, los 12 años del MNR. En ese tiempo he visto cómo a familiares míos les perseguían políticamente; los campesinos de la zona siempre han sido llenos de cariño y nos traían, una vez que expropiaran la finca, papa, oca, guindas, han estado trayendo permanentemente. (Pepe 3.6.04)

En el testimonio, se hace referencia a la época de la expropiación de las haciendas a raíz de la reforma agraria y sus efectos políticos (con la consabida referencia a lealtades contradictorias por parte de los nuevos dueños de las tierras). Los cambios en las relaciones sociales marcaron fuertemente a la sociedad boliviana y cochabambina, provocando también un reacomodo sociolingüístico, por el cual se pasó de un bilingüismo castellano quechua muy extendido en la clase terrateniente y sus familias, a una compartimentalización de las lenguas y consecuente proceso diglósico por el cual el quechua se “ruralizó”. Este proceso es aún percibido como actual, el referente del quechua es el ámbito rural, por más desplazamientos migratorios urbanos que se den en la actualidad:

El campesino está muy metido en el campo y difícilmente va a aceptar que se lo castellanice ahí en el campo. Pienso que en el campo va a estar siempre como dentro de su territorio con su idioma. Imagino que eso va a suceder y la labor principal del campesino es básicamente productiva y sabemos que ellos van a mantener esa labor. (Ramiro 10.6.04)

Las familias despojadas de sus haciendas se replegaron a la ciudad y abandonaron el quechua.

El tema es ese, yo creo que hemos vivido esa etapa en la que se ha generado esa dinámica, de que el quechua es hablado solamente por la gente del campo no? Y ahí está la demostración, que yo he salido del Colegio San Agustín y ahí no había la enseñanza del quechua. Ahora, es obvio que la connotación que veo en mi familia, que mi padre también haya dejado de inculcarnos el quechua es por el hecho de que ya no había fincas que atender. Quizás ellos también vieron que la perspectiva ya no era usar, además del hecho de que me fui a estudiar al exterior, a la universidad, me fui a Chile, eso me hizo más ajeno. (Pepe 3.6.04)

El quechua habría dejado de tener utilidad para la gente de la ciudad, por ello no se enseñó en el colegio y, lo más importante, no se siguió utilizando y transmitiendo en la familia permanentemente asentada en la ciudad. Con una abogada madre de dos alumnos del San Agustín conversamos sobre este tema:

Marité: Yo sé un poco pero tampoco sé gran cosa del quechua.

*I: Tú sabes quechua?... de dónde sabes?*

Marité: Sí, muy poco. Yo de dónde sé? Pero mi padre hablaba muy bien el quechua, pero lastimosamente no nos ha enseñado. El dominaba perfectamente el quechua, hablaba muy bien, y nosotros ya no, no nos han enseñado. He tratado de aprender quechua. (Marité 1.6.04)

Por lo general, la generación post reforma agraria no estuvo más expuesta al quechua, contrastando fuertemente con la generación previa:

Esta clase media ha sido patrón de la sociedad y ha manejado también el quechua, tenía que entenderse algo de alguna manera, y lo saben, si bien no lo dicen que saben pero lo saben, Yo le digo honestamente yo creo que el cambia es el único que no lo sabe... mi madre que es de origen cochabambino, sí lo sabe, habla bien, habla el español bien, habla el quechua bien, nosotros sus hijos no. (Ariel 29.6.04).

A veces surge en las conversaciones la referencia a la prohibición de utilizar el quechua en la familia después de la reforma agraria. "Sí, mi papá habla bien el quechua, pero a nosotros nunca nos ha hablado en quechua, no permitían.....era nomás quechuista" (Ramiro 10.6.04). En el caso de René (2.6.04), sus padres usaban el quechua como lengua secreta cuando querían que los hijos no los entendieran. En todo caso, los hijos recibieron el mensaje de que esa lengua no era para ellos y que no servía aprenderla.

*I: Tus papas hablan no?*

Lalo: Si pero no hablan mucho, digamos.....

*I: Saben pero no lo usan?*

Lalo: Mi mamá tenía una hacienda muy grande y tenía más contacto con la gente no? Y así ella sabía.

*I: Pero nunca les enseñó?*

Lalo: No, pero habla con alguna empleada alguna vez.

(Lalo 27.0.04)

Aparece muy claro el aspecto instrumental de la lengua en este testimonio y también en el de Pepe de la página anterior: para la administración de la hacienda era imprescindible utilizar el quechua, ahora en la vida urbana, la lengua es apenas recreada "con alguna empleada alguna vez", en una relación de asimetría que connota el desprestigio de la lengua para aquella generación.

Sin embargo, muchos exhacendados mantuvieron el gusto por la lengua, sobre todo, en su expresión literaria: "mi padre habla quechua y además que le gusta...es un cultor. Y la última experiencia que hemos tenido en la casa es que me ha enseñado una poesía que la ha llevado (mi hija) al colegio" me contó Pepe.

Sandra (3.6.04) cuenta que sus padres hablaban con los campesinos en quechua, pero no lo hablaban en la casa. "Mi papá era capísimo para poner apodos y burlarse de la gente, de los amigos y conocidos. En grupo de amigos nos dejaban a los jóvenes bien al margen, nos excluían en sus chistes". Es común escuchar el asombro de la generación nacida en los años cincuenta y posterior cuando se refiere a la habilidad de sus padres, sobre todo los hombres, de crear y recrear el aspecto artístico y expresivo del quechua en tertulias en lo que probablemente es una nostálgica recreación de aquellos tiempos pasados de hacienda.

Junto con la ambivalencia de la generación de reforma agraria (los que nacieron a inicios de los '50 y vivieron sus efectos en sus primeros años de vida) hacia la lengua –dejar de utilizar el quechua por el distanciamiento físico, laboral y político con los interlocutores nativos mientras se continúa cultivando la lengua en tanto expresión poética y se la recrea en la

misma generación- se dieron reacciones menos favorables hacia el quechua que se volvió una especie de marca campesina.

A partir del '52, muchas cosas han cambiado. Alguna vez yo le escuché hablar a mi abuelo, cuando era niña, en quechua. Sin embargo, creo que, para nosotros, se decía que el quechua no era un idioma sino un dialecto no importante, y con todos los acontecimientos del '52 para nosotros, ahí ha surgido en mi generación un rechazo, tanto al aymará, al quechua, al guaraní. Por eso creo que no le hemos dado la verdadera importancia. (Carol 3.6.04)

Destaca en este testimonio el cambio en la percepción hacia la lengua indígena, pasando del hecho de que lo utilizaba la persona de mayor edad (y probablemente respeto, pero con seguridad a quien se le tenía todo el cariño) en la familia a la desvalorización del quechua en tanto lengua con todos sus atributos y, finalmente, en tanto identificación de la clase campesina.

También hay padres de familia que tuvieron la oportunidad de continuar expuestos al quechua, como el caso de la siguiente madre:

Yo crecí en la ciudad, pero hablaban ellos quechua y teníamos más posibilidades también por las empleadas, por ejemplo. Yo tenía mi abuelo que vivía en Quillacollo y tenía una propiedad que quedaba como a unos tres kilómetros de Quillacollo, que esos tiempos era totalmente rural no? Entonces sí, yo entiendo muy bien el quechua, hablo, no perfectamente, pero hablo bastante. (Petra 23.6.04)

Hay pocos casos entre los entrevistados cuyas historias familiares están desprovistas de la lengua indígena. En el caso de LB, el motivo no fue la hacienda sino la participación de su padre en la guerra del Chaco. Cuenta ella el 10.6.04 que su padre fue designado con un rango superior en la guerra por tener estudios secundarios. Para dar órdenes debió aprender el quechua que no dominaba y que posteriormente no cultivó ni usó. La señora recuerda cómo su papá objetaba el uso de frases castellanas con estructura quechua de su esposa y que no era precisamente de su agrado.

La introducción de la lengua indígena al currículo en el colegio San Agustín tuvo una fuerte repercusión entre los alumnos. Al igual que Guido de la Zerda en la parte de propósito institucional, Adán, padre de un alumno de 6to, destaca la importancia de esa asignatura en la formación ideológica de los jóvenes. Su memoria de la enseñanza del quechua en los años ochenta está fuertemente impregnada por el contexto político y social que se vivía entonces y que permeó el espacio escolar y aúlico.

Yo salí bachiller en el momento en que se recuperaba la democracia, entonces el quechua era un símbolo, era un mecanismo que te permitía una cercanía, respecto a lo popular, respecto de lo campesino, y era asumido así creo. No creo que hayan salido compañeros que hayan sabido hablar quechua, pero me ha servido porque entiendo quechua, y entiendo no por haber estado en el campo, no. (Adán 10.6.04)

La primera parte del testimonio da cuenta del significado que cobró la lengua para los alumnos agustinos como parte de su posicionamiento político postdictadura. La palabra 'cercanía' utilizada por Adán revela que probablemente también se haya tratado de una búsqueda de una identidad distinta a la generación de los padres, dados los tiempos de recuperación democrática y dada la persistencia del resentimiento social y racial que la generación de reforma agraria mantenía y mantiene. Eva, madre de familia de dos alumnas del 7mo y 8vo curso, reporta el 10.6.04 con aparente incomodidad y vergüenza esta posición de miembros de su familia:

Eva: Porque cada vez están dándole más valor a nuestra cultura, a los idiomas nativos...No será mucho, pero a lo que se daba hace 50 años! He escuchado hablar a mi abuelita. Mi abuelita sigue viva, pero ella es de la escuela de antes, para ella, el campesino era el pongo. Escúchale ahora como habla, lo que es ahora, es un cambio grande, no se van a dar en un año cambios.

*I: ¿Por qué? Ella que dice?*

Eva: O sea ella, pero yo no lo diré con un tono tan despectivo, tan campesino, el pongo, el indio, entonces el indio, esa es su palabra, este indio qué hace ahí?

En el testimonio, Eva da cuenta de gente de la “escuela de antes” que tiene invariablemente incorporada la noción de dominación de un sector de la sociedad sobre otro expresada en la servidumbre del “pongo”. Esta noción llega a su más insultante expresión con el consabido término indio. Eva refiere también que los cambios sociopolíticos son más rápidos que los cambios de actitudes y de identidad cultivados durante toda una vida.

Es una discusión que hemos tenido especialmente con personas mayores, con mi abuelita. Entonces, a ella no le entra a la cabeza que pueda haber un campesino en el parlamento, no le entra y por eso cada vez discutimos. Tienen el mismo derecho y tienen más derecho que nosotros porque son más, mayoría en este país. Entonces tienen que tener respeto a su lengua y sus costumbres y a todo. (Eva 11.6.04)

Los testimonios de Adán más arriba y el de Eva expresan un distanciamiento de esta generación de padres de familia de algunos alumnos del San Agustín respecto a las generaciones pasadas. Si antes rescatamos “cercanía”, en este testimonio el cambio está condensado en ideas como derechos humanos (“mismo derecho”), democracia (“mayoría en este país”), reivindicación cultural (“respeto a su lengua y sus costumbres”) y reivindicación histórica (“y a todo”). Como bien lo expresó una madre de familia, “Antes el uso de la lengua estaba generalizado, mediatizado por la tierra. Los padres todavía tenían ese referente productivo, ahora el referente es político” (Sandra 3.6.04).

Sin embargo, no se puede decir que este proceso histórico haya concluido y la brecha discriminatoria de lo urbano castellano hacia lo rural quechua se haya cerrado. René, padre de familia de dos alumnas de 6to de primaria y 3ro secundaria del San Agustín, reclama aquello que Adán establece como un hecho logrado durante ciertos años de su escolaridad gracias a la introducción del quechua como asignatura:

Hay una suerte de discriminación hacia el campesino, la enseñanza en el colegio puede ayudar a que se acerquen. Los de la ciudad no comprenden los códigos de la gente del campo. Usan términos despectivos para ellos. (René 2.6.04)

El cambio registrado por algunos entrevistados como Adán y Eva es visto por René como algo posible pero aún no logrado. Su esposa es un poco más optimista, aunque la forma de expresarse hace pensar que aún se trata de una desiderata:

O sea, no se lo está viendo al quechua como algo así, discriminado, como fue antes, como algo que solamente los indios hablaban, sino que también tiene que entrar como algo propio. Digamos, ahí se estuviera abriendo un cambio de mentalidad..... es muy leve pero digamos, pero ya no es así, ‘el que habla quechua es un ...’ (Tania 2.6.04)

El imperativo (“Tiene que entrar”) y el condicional (“se estuviera abriendo”) refuerzan el mensaje de lo deseable en el “cambio de mentalidad” que es apenas perceptible. Para la pintora austriaca residente en Cochabamba desde hace una década y media, divorciada de boliviano, estos cambios son muy tenues y no pasarían de ser una desiderata. Desde una posición que ella denomina “paradójica” en la cual “es mucho más fácil darse cuenta de ciertas cosas cuando vienes de afuera”, ella distingue tanto la permanencia de un racismo

de parte de sectores hegemónicos como la búsqueda de ascenso social del campesinado a través de la asimilación y aculturación:

Además por la situación interna de este país me parece muy importante considerar todos esos factores, porque tenemos efectivamente problemas raciales aquí que es inútil decir no, no? Hay. Y hay no solamente un problema, digamos, de parte de la oligarquía, un rechazo hacia el indio. Sino hasta el campesino ha ascendido a clase media, quiere, empieza a rechazar sus raíces porque les ve como obstáculo para su propio desarrollo. Y eso no me parece bien, es decir, gente que había aprendido quechua porque tenía abuelos que hablaban quechua o padres que hablan quechua, de repente tienen chance de hablar ese idioma como para distanciarse de una situación social supongo que les hace sentir como perdedores. (Ana 3.6.04)

Después de haber presentado algunas percepciones de los padres y madres de familia respecto al significado social de la utilización del quechua en el transcurso de las últimas décadas, nos interesa saber cómo conciben la actualidad. ¿Cuál es el imaginario político, social, cultural de lo indígena, de lo quechua que tienen los entrevistados?

### **Movimiento en los compartimentos geográficos y estancos sociales: la visibilización**

René, sociólogo y padre de dos alumnas del San Agustín, establece un panorama de conflicto social debido a la “visibilización” indígena:

No sé si estoy mal, pero mi imagen es la siguiente: siempre ha habido una suerte de identidad urbana, que se ha sobrepuesto sobre el campo, o sea irrespetuosa frente al campo y ahora hay una suerte de construcción de identidad quechua, aymará, puede ser negativo...pero ya está presente, antes era nada, digamos. Antes no existía. Entonces el diálogo con el otro casi te obliga, aunque sea para pelearse. Antes era para pisar no más, ahora si pisan, es de otra forma, más sutil no? (risas). Ahora existen no? Ahora el segundo candidato preferido es el Evo, quién se iba a imaginar, y el Evo, la mitad de su discurso lo pasan en quechua. (René 2.6.04)

La asimetría ciudad-campo se estaría disolviendo por la emergencia de movimientos étnicos indígenas como nuevo actor político que obtiene representación parlamentaria. Esto generaría una nueva polarización en la sociedad.

El abogado Ariel, padre de alumnos en el colegio CENDI, considera que esta constelación obliga a reconsiderar la realidad boliviana en tanto unidad política:

Indudablemente, usted está viendo nuestra realidad de que somos, no somos una nación, somos un conjunto de naciones. Eso es lo que estamos renegando en el parlamento cuando tenemos representantes indígenas (Ariel 29.6.04)

La constelación de fuerzas, tan visible en la vida política actual boliviana, habría surgido no como un fenómeno nacional o latinoamericano sino como una reivindicación generalizada de los pueblos excluidos a nivel universal

Además, con la realidad de la globalización, la realidad de la participación popular, ha cambiado nuestros escenarios políticos y sociales abismalmente. Le digo sinceramente, creo que otros nos están gobernando. Nos están gobernando los.... Usted se sienta en el Consejo Departamental (de Cochabamba) y vea cuántos indígenas están sentados. Lamentablemente está pasando lo del, lo que ha pasado en Sudáfrica, ahora están los indígenas. Esperemos que lo hagan bien para que nosotros.....(Ariel 29.6.04)

Para Ariel, habría como una ola de revanchismo que está siendo observada con temor por los “desplazados”. Una reacción para minimizar este surgimiento es la ridiculización de los

que compiten por el poder (legislativo). Tania, economista de una ONG y madre de niñas del San Agustín, reproduce el 2.6.04 una opinión estereotipada y ampliamente difundida:

El otro caso, es la figura de los Diputados y todo eso, en el Parlamento no? Cómo ellos pueden estar en el Parlamento, lo dicen así, en forma despectiva, otra gente, si no saben leer ni escribir. Y están en el Parlamento! (risas)

Para Claudio (SA 6to), un niño de 10 años del colegio San Agustín, la reconfiguración de fuerzas responde a una noción de justicia social con el logro de una representación política, el efecto de una presencia del quechua en la ciudad pero también con la consecuencia “revanchista”.

Es importante ahora, porque, o sea, ahora hay gente digamos, antes en los años 80 y eso, no se hablaba tanto el quechua o el aymará, porque antes las personas del campo se quedaban calladas, con lo que las personas les decían, en cambio ahora, están comenzando a pedir más justicia, aunque a veces no es solo la justicia lo que piden, sino que a veces también abusan, como ahora. Estamos en esta situación que ya hay, digamos, parlamentarios o diputados campesinos, ahora también se necesita hablar esto, porque ahora ya no es el campesino quechua solo en el campo, sino que ya también en la ciudad. (Claudio 10.6.04)

La participación en el parlamento visibiliza para Lucio (SA 6to) de 11 años a los indígenas (a través de la televisión), aunque en la vida cotidiana, el impacto proviene de la migración rural a la ciudad con los visibles rasgos de pobreza.

Ahora son diputados, como el Evo así, no? Ahora ya hablan quechua, hablan sus idiomas, luego también los campesinos, porque hay mucha pobreza en el campo, se están viniendo a las ciudades, se está poblando con personas del campo, migran, por eso comienzan a hablar aquí (Lucio 10.6.04)

Esta especie de justicia histórica es para otros entrevistados una legitimación incuestionable de los cambios políticos. Eva, administradora de empresas y coordinadora de un proyecto productivo rural, expresa su “aprobación” de esta nueva composición política haciendo referencia a la composición de la población boliviana y también a la polémica que esto genera:

Esa representación es a la que yo me refiero, este hecho de que hayan parlamentarios quechuas, aimaras, yo creo que no es solo coyuntural de ahora, que vino desde un inicio. Y al final, este país es mayoritariamente campesina, lo que en el futuro y en todo el parlamento vamos a ir teniendo siempre parlamentarios nativos y cada vez más, y eso me parece bien, como comentario aparte, pero muy bien. Es una discusión que hemos tenido especialmente con personas mayores (Eva 10.6.04)

Ramiro, arquitecto diseñador de jardines, también reconoce la justicia social detrás de esta ocupación de espacios políticos y enfatiza el potencial fortalecimiento de la lengua como efecto de estas nuevas representaciones:

Antes mientras estaban sometidos, ellos sentían como denigrante hablar quechua, o sea como ser de una segunda categoría. En cambio, en estos momentos ellos no, sienten que no son de segunda categoría porque hay parlamentarios que hablan quechua...va a permitir que la lengua se jerarquice un poco más y vean a sus gobernantes que están hablando también su idioma, eso les va a ayudar a reforzar y a revitalizar el idioma. (Ramiro10.6.04)

Para este padre de familia, el auge político de los pueblos indígenas repercutiría en la recuperación de sus lenguas, específicamente del quechua. No solamente por un renovado prestigio de la lengua indígena, sino también por el uso de la lengua como más idóneo instrumento de toma de conciencia: “Antes yo decía a los amigos ojalá un presidente pueda

hablar en quechua y vaya a decir a los comunarios de tal zona, señores, en su idioma, esto es lo que hicieron con ustedes” (Ramiro).

Este nivel de representación de los poderes del Estado, concretamente el legislativo, es asumido por el entrevistado como el espacio multilingüe que debe reflejar la diversidad cultural del país, ejemplarizado en el uso del quechua en la misma labor parlamentaria:

Yo pienso que hay que capacitarlo al parlamentario en ese sentido, y decir señor parlamentario, hable en su idioma porque eso es lo que se piensa y eso es lo que se quiere lograr, porque pienso que para que sea más fácil todo se habla en castellano porque todos entienden castellano, pero para que su idioma, su tradición, su historia se pueda revitalizar que hablen en quechua y pienso que ellos al tiro pueden captar esta idea. (Ramiro 10.6.04)

A nivel de movimientos sociales y con una visión más realista dado su desempeño en econometría, Petra, madre de una alumna del San Agustín, sostiene que no hay una reivindicación sobre el derecho de la lengua propia tal como sucede con otros “temas”:

Yo no creo que dentro de las luchas sociales, por ejemplo, lo que es tierra, lo que es territorio, etc. se ha puesto el tema de la lengua no? Creo que no ha sido considerado por los movimientos sociales el problema de la lengua. Tenemos tierra, territorio, coca no? La lengua no se ha tocado todavía no? Pero allí tienes al Evo que no habla ni quechua ni nada, no? (Petra 23.6.04)

A un nivel menos representativo, cotidiano, individual, Marité, abogada y madre de dos niños del San Agustín, considera que el surgimiento de la heterogeneidad étnica en lo político no implica cambios sustanciales en el prestigio de las culturas:

Hay una tendencia, pero yo creo que no es mayoritaria, .... Hay un sentir sí, hay la diferencia es un orgullo a sentirse identificada, no? Hay una tendencia, no?, pero no por ello lo reivindican en todos los espacios, no es en todo, francamente, no es generalizado en todos los ámbitos. Puede ser un momento como bandera política, como bandera, pero después hay una tendencia a la asimilación, como lo llamarán. (Marité 2.6.04)

Para Ariana, enfermera alemana casada con un agrónomo de origen rural quechua, madre de cuatro niños, tres de los cuales concluyeron la primaria en el San Agustín, esta asimilación no es tan rotunda debido a un cambio de autopercepción que habría en los últimos años.

Lo que yo me doy cuenta es de que antes cuando he llegado hace veintidós años, la gente negaba que hablaba quechua y esto parece que ya no hay. Ya no siento que hay mucho de eso. Con más facilidad, con más orgullo y con más autoestima hablan el quechua. Pero si los que han venido a la ciudad ya no enseñan, estoy hablando de chicas de entre 19, 20, 25 años que tienen hijos ya no les hablan en quechua, en la ciudad les hablan en castellano entonces supongo que se va a perder. Pero, por lo menos ya no niegan como antes. (Ariana 3.6.04)

Ariana destaca la aparente contradicción que habría entre una visible o audible fortaleza del quechua debido al autoreconocimiento de los hablantes y la progresiva pérdida de la lengua. La migración a la ciudad pondría en peligro la transmisión de la lengua. Sin embargo, la corriente de lealtad lingüística se nutriría justamente por la función cohesionadora y separatista de la lengua indígena que se pone en práctica en la migración al extranjero.

Y los muchos que están yendo a España también vuelven y les gusta también volverse quechuas y su idioma, y su país y su tierra. En España también cuando salen de este país ahí viene de repente, cuando salen de Bolivia ahí les viene que estamos unidos, que somos una cultura y hablamos el quechua, ahí si hablan para distinguirse supongo y también para sentirse unidos en un país extraño. (Ariana 3.6.04)

El efecto “localizante” de la globalización en tanto masivo y dinámico desplazamiento geográfico es evidente, según la entrevistada, cuando se comparan los comportamientos y actitudes de sucesivas generaciones de migrantes.

Yo creo que esto no había hace cuarenta años. Tenemos tíos en Buenos Aires que están allá treinta o cuarenta años, ellos se han olvidado de todo y se han adaptado completamente a la sociedad, en todo sentido, ellos han cortado con aquí. Esta generación no es así, no corta, tiene más autoestima, tiene más, está más seguro de sí mismo y de su cultura quechua, en este caso, de Cochabamba. Eso es interesante cómo cambia no? (Ariana 3.6.04)

La otra madre extranjera de entre los entrevistados, Ana, concede que el mantenimiento de la lengua y la cultura es un asunto de orgullo que se construye y reafirma individualmente, aunque perciba, en primera instancia, una persistencia de la discriminación histórica:

Aquí siempre es el conquistado y el conquistador, preferible hablar el idioma del conquistador que del conquistado y es como si te entraras en otro estado social. Yo creo que tiene que ver mucho con eso. Claro pues que también hay gente también orgullosa, pero ese orgullo lo tiene gente que tiene, una persona que tiene una cierta preparación ética e intelectual que le permite hacer ese tipo de aproximación. (Ana 3.6.04)

Aún si la globalización provoca la exteriorización de una identidad local, como lo expresa el testimonio anterior, o establece nuevas reglas de juego, escenarios y actores políticos como los expresó el abogado Ariel más arriba, para la otra abogada entre los entrevistados, la competencia entre culturas y su desenlace a favor de culturas y lenguas prestigiosas es irremediable.

Estamos todos en la lucha por mantener todos los valores culturales, ropas, tejidos, idioma, religión, costumbres, leyes y demás. A la larga, va a haber asimilación castellana... Y es una tendencia, entre comillas “a perder la ropa, perder el tejido, a perder, todo, todo, todo”. Indudablemente van a haber, me lo imagino como museos, así como espacios, donde se conserve y se diga, este idioma se hablaba, eran tal las costumbres, la religión, te estoy diciendo en un espacio de unos 20, 30 años adelante. Como que es un avance inevitable. (Marité 2.6.04)

Concebido como un proceso de avance, el patrimonio cultural se volvería objeto de preservación y estudio más no de medio y símbolo de vida. Para Marité, la opción de los hablantes de lenguas indígenas va por despojarse de su lengua y cultura con un afán asimilatorio que abarcará las regiones más protegidas en su autonomía cultural.

Marité: Indudablemente habrán sociólogos, antropólogos, lingüistas que luchan .....

*I:(ríe) ¿Qué estas insinuando?*

Marité: Por preservar ciertos espacios entre comillas “puros”...

*I: Pero no será de los mismos usuarios eso?*

Marité: No, no, naturalmente no, a no ser en comunidades cerradas, como tenemos (la provincia de) Bolívar Tenemos por ahí las comunidades que directamente no hablan castellano, no? Obviamente las mujeres y las wawas, no? Los hombres que salen más son más bilingües no? Pero las comunidades cerradas, es cuestión de tiempo, no?

## Resumen

Más allá de las diversas opiniones de los entrevistados respecto al peso de lo cultural, que abarcan desde el “fatalismo” de la posición determinista de la última madre de familia hasta el “romanticismo” de la visión más preservacionista de Eva (“con el tiempo va a ser que empiecen a hablar nuevamente en su idioma, es poquito a poco, paso a paso. Es un poco amor a la cultura, amor a tu tierra, a tu poncho, a tu pollera y ahí vas dándole el respeto”), hay una coincidencia entre los padres y madres de familia consultados en esta investigación respecto a la enseñanza del quechua en el colegio. Esta coincidencia tiene, como se ha

podido ver en los testimonios, bases vivenciales tanto familiares como sociales, razones afectivas a la vez que intelectuales.

La “trama” de las lenguas indígenas en la historia y la actualidad de Bolivia testimoniada por cada entrevistado podría ser un excelente material de reflexión en la asignatura del quechua. En todo caso, es un terreno propicio para involucrar a los padres en el desarrollo de una asignatura tal, ya sea estimulando a sus hijos, ya sea estimulando a la profesora y su clase. Como veremos a continuación, el amplio espectro de argumentos que ellos mismos presentan tiene un punto de convergencia: la unánime preferencia de los padres y madres de familia por que sus hijos tengan una asignatura quechua. Las razones van desde encarar el conflicto étnico en la sociedad hasta la ventaja cognitiva individual, desde superar la incomunicación y distancia inherente a la diversidad lingüística hasta la utilidad profesional, desde razones políticas hasta razones filosóficas.

## **Razones para el mantenimiento de la asignatura de quechua en el colegio**

### **Razón pragmática / instrumental: lograr comunicarse en el campo y la ciudad**

El argumento más común para favorecer la enseñanza del quechua en el colegio es la necesidad que los profesionales tendrían de la lengua en su desempeño en el área rural. Jimena, ingeniera química-ambiental, habla de experiencia propia:

En mi carrera profesional he tenido muchos problemas digamos por no hablar quechua, el hecho. Por ejemplo, cuando hacía mi investigación en el Norte de Potosí y tratar con campesinos, en muchos casos con gente que no hablaba el español y otro que tenía que capacitar en todo lo que es manejo de aguas. Entonces, tenía que llevar gente, o sea, compañeros míos de la Universidad que hablan quechua para que ellos hicieran la capacitación por mí, cosa que yo debería hacer. Ahí digamos, la necesidad, antes yo no le había dado la importancia al quechua, pero ahí dije que sí deberíamos tener un conocimiento... en ningún momento he estado pensando que la gente con la que voy a trabajar era del campo que probablemente no hable español, o sea todos ... (Jimena 27.6.04)

La formación universitaria en disciplinas de ingeniería (carreras de tecnología) no prepara a los estudiantes para enfrentar la realidad lingüística y cultural de la región quechuhablante. Estudiantes con dominio del quechua empezaron a ser buscados como traductores y ejecutores de capacitaciones en quechua construyéndose la noción de un capital económico.

Esto es, al parecer, transmitido por los propios padres a sus hijos:

Eso justamente yo te iba a decir, yo tengo un sobrino que ha salido ingeniero civil aquí en San Simón y él es hidráulico. Entonces, después de terminar su carrera, ha pasado clases de quechua porque tiene que ir al campo. Entonces, yo le digo hija, en este momento lo rural, cualquier trabajo que se tenga que desarrollar, a veces se tiene que ir al campo y tú tienes que comunicarte con la gente de allá, es un idioma nuestro, a mí me parece importante que aprendas no? (Petra 23.6.04)

Saber quechua es una herramienta laboral para esta madre de familia econométrica, específicamente para el desempeño “en el campo”. En la última parte del testimonio aparece una referencia sobre la distancia geográfica que incluye, sin lugar a dudas, lo social, “gente de allá”. La distancia se superaría con una lengua que es patrimonio común (¿boliviano?) y no solamente de los pobladores rurales. En el registro de la conversación con Mara, médica, el 23.6.04 hecho en el cuaderno de campo, también hay esta noción de patrimonio equivalente a un imperativo para “saber la lengua”.

Mara aclara que le parece necesario que se enseñe quechua. “Es nuestra lengua y debemos saberla”. En el campo hay muchas limitaciones si no sabemos quechua, no nos aceptan. Dependiendo de las relaciones en la ciudad también hay que saber quechua, no solamente para el campo. En el Hospital Viedma donde trabaja tiene que saber quechua. Todos deberíamos saber quechua, estemos donde estemos. Los políticos serían más aceptados, no necesitarían traductores.

Desde la perspectiva de esta médica, la comunicación que se garantizaría con la lengua permitiría “ser aceptado”, es decir, ser efectivo en la transmisión de un mensaje legitimado por su emisor. El académico, profesional, funcionario, político ciudadano, desde una posición superior que tiene el conocimiento y el receptor campesino, paciente (de bajos recursos que acude a un hospital público, ciudadano en una posición subordinada a quien hay que convencer.

El abogado Ariel puede dar un buen ejemplo de estos encuentros asimétricos, en los cuales la estrategia no consiste solamente en “saber quechua” sino en “saber hablar quechua”:

Antes yo le puedo señalar que la participación popular no nos permitía hablar o no les permitían a los originarios hablar. La participación popular ha permitido mayor participación de ellos, mayor toma de decisiones y por tanto como profesionales a veces en las consultas de los CPP (Consejeros de Participación Popular) tenemos que dialogar directamente. Le digo con honestidad, aquellos profesional que hablan quechua tienen mayor ventaja, yo he visto eso de saber hablar quechua. Había una ingeniera agrónoma que trabajaba conmigo y que tenía que llevarla a todas las señoras obligatoriamente, porque hablaba tan dulce el quechua, con tanta facilidad, con tanta elasticidad que yo hablaba y era pues un tartamudo. Es decir, entonces, le digo, esos profesionales tienen ventaja. (Ariel 29.6.04)

El abogado Ariel distingue entre las profesiones que exigen el dominio del quechua y “aquellas que se libran un poco”.

Y el requisito que se necesita en algunos trabajos de este tipo, es indispensable el conocimiento del quechua, fundamentalmente en la profesión ésta, en agronomía, sea en ingeniería civil, sea médico, sea sociólogo, sea abogacía, aunque los economistas y auditores se libran un poco porque ellos están más enmarcados en libros. Pero en las demás carreras incluyendo los que trabajan en provincia o cuando viene cualquier paciente de provincia y habla en quechua... (Ariel 29.6.05)

Profesionales que focalizan en objetos como números o cifras y no implican comunicación o relacionamiento con personas estarían “absueltos” del quechua. Por lo demás, e independientemente de que se trate del ámbito rural o urbano, la necesidad del quechua en el desempeño de la profesión está dada por la movilidad geográfica y económica de los sujetos “con quienes uno tiene que relacionarse”.

Al ubicarnos en el contexto cochabambino, encontramos que hay una necesidad, incluso social, de que los profesionales de Cochabamba tengan su conocimiento de quechua. Si usted ve en la antesala, hay un campesino que está esperando, como me ha esperado una señora de clase media y como tengo que relacionarme con él, necesariamente tengo que hablar el quechua. En el caso mío que soy abogado también que tengo necesidad de resolver los problemas, me tengo que interrelacionar con esta gente. (Ariel 29.6.05)

Bajo “necesidad social” Ariel se refiere también como arriba al aspecto relacional de la comunicación, rescatando, sin embargo, la “resolución de problemas” antes que el convencimiento de unos sobre otros. En este caso, se trata de una relación menos asimétrica entre el cliente que cuenta con los recursos para pagar la atención que recibe del profesional y la dependencia económica que esto implica para el último. No está, sin embargo, ausente la tipificación del cliente con la cual se establece una diferencia social entre él o ella y el profesional. Ariel da un ejemplo de “esta gente”, cliente monolingüe quechua que vive en la ciudad.

Yo tengo una cliente que no habla ni una gota de español, ni una palabra de español y ella vive en la ciudad. Tiene su casa, y tiene una casa tan hermosa, muy bonita que han comprado, tiene lavaplatos en su cocina pero los lava en el suelo. Verdad, hemos ido con mi esposa, tiene los lava platos pero lava en el suelo en un bañador y le hemos mostrado qué es un lavaplatos pero no entiende. (Ariel 29.6.05)

Monolingüismo en lengua indígena, visibles recursos económicos y permanencia en la ciudad es una combinación de características que desafía el estereotipo social así como el estereotipo de cliente de abogado:

Y ésta es una cliente que sólo habla en quechua, algunas palabras habla, yo le entiendo, pero cuando yo quiero hablarle, me entiende la mitad, hacemos esfuerzo de entendernos. A veces está aquí en las tardes porque toda su situación de tierras, terrenos... es una señora que tiene mucha economía pero no tiene comunicación española. Le veo los impuestos, le veo las casas, le veo todo. (Ariel 29.6.05)

La presencia del quechua en la ciudad es una realidad, aunque para algunos padres de familia esto se evidencie solamente en situaciones puntuales, anecdóticas. De todos modos, como se puede ver en el siguiente testimonio, antes que negar los cambios de expansión geográfica de lenguas, se buscan formas de responder a ellos. Lalo, piloto del LAB cuenta el 27.6.04:

Lalo: Yo pienso que todos deberían saber porque es una lengua que, querramos o no querramos, estamos relacionados con él y necesitamos en ciertos momentos, claro, aunque unos más y otros menos, pero en algún momento lo usamos.

He necesitado la ayuda, en un caso muy interesante, teníamos un vuelo de Cochabamba a Sucre cuando vemos abordar a 50 niños que eran del campo y ninguno hablaba castellano, Entonces, por regulación cuando se hace la demostración de uso de equipo de emergencia, el pasajero tiene que saber lo que se está diciendo, entonces vimos la dificultad de..., alguien tenía que hacer el trabajo para que la gente entienda lo que tenía que hacer, entonces nos pusieron en dificultades y entonces tuvimos que buscar una persona que lo haga.

*I: De los pasajeros o de los tripulantes?*

Lalo: No, no fue pasajero, llamamos, empezamos a investigar a ver quién habla, lo sacaron de una oficina y vino y les explicó, tuvo que ir hasta Sucre y volvió con nosotros.

*I: ¿Ah sí?*

Sí, pero cumplimos no? Y esa ha sido una anécdota no?

### **Razones políticas**

En el plano más íntimo, en la familia, se estaría reflejando el conflicto social boliviano a través de las adhesiones y simpatías de los miembros de la familia por uno u otro sector de la sociedad, motivo suficiente para pensar que la escuela propicie la reflexión.

Y ahora más, en este tiempo en que este problema étnico ha resurgido tanto, no es cierto? Y que hay una polarización un poco entre k'aras y no k'aras y todo esto, que también se debe dar al interior de algunas familias, entonces, cómo percibirán los chicos esto, yo creo que es importante analizar y ver no? (Petra 23.6.04)

Enfrentarse al mundo que los rodea empezando por su reconocimiento y la percepción de su diversidad es lo que esta madre de familia aduce como razón de la exposición al quechua en el colegio.

Espero que (el quechua) por lo menos les ubique de que hay otro contexto, que hay otra gente, porque hay otros colegios donde no se habla, y están completamente abstraídos de lo que pueda significar, por decirte, una piedra más, un árbol más en el camino, u otra gente no? Solamente uno se percata o pueden percatarse de la existencia de otra diversidad de gente cuando los fastidia el caso concreto ..... el micrero, trufista, taxista (Marité 2.6.04)

Pasando del plano cotidiano al plano ideológico, en el siguiente testimonio René sociólogo, ve en la enseñanza del quechua una preparación de los jóvenes para aportar a los cambios de la sociedad. Su postura tiene que ver con el fracaso social de su generación y la expectativa de que la nueva generación encarará las tareas y compromisos postergados

René: Lo que yo creo es que tiene que volverse imprescindible. Yo personalmente creo que es una obligación, o sea obligar a que le metan quechua, aunque comencemos cruzados, o mezclados.....

*I: ¿En colegios?*

René: En los colegios. Y ahora en estos tiempos, en esta afectación cultural y política y al mismo tiempo fuerzas que te obligan, que hacen surgir las cosas de abajo, es necesario que haya máximo de elementos. Somos la generación puente, la generación fracasada en todo, nunca hemos hecho una revolución, nunca hemos aprendido quechua, nunca hemos hecho nada, la hemos pasado divirtiéndonos, hemos hecho golpes queriendo construir algo. Con algo habrá que salir...

Desde una perspectiva menos ideológica pero referido también a una construcción de la sociedad boliviana que acepte como fundamento la convivencia, supere la discriminación racial y perciba la riqueza de la diversidad, Pepe, ingeniero civil, ve la conveniencia de la enseñanza de la lengua indígena como un aporte a la comprensión del otro.

Ahora que estamos en la lucha entre q'aras y t'aras, yo digo en todos los ambientes donde estoy, yo estoy en Bolivia y soy q'ara y me voy a quedar en Bolivia y no tengo que pensar de que los países tienen que ser en base a color ni raza ....Creo en la diversidad y creo en la convivencia, manteniendo costumbres y manteniendo todas esas características, o sea que dentro de ese punto de vista, me parece que el quechua debe enseñarse y debe profundizarse la investigación, en esa perspectiva de que el lenguaje modela la percepción. (Pepe 1.6.04)

Es interesante cómo esta valoración de la diversidad cultural en la sociedad boliviana y la importancia de que el colegio trabaje en la dirección de multilingüismo como recurso es también compartida por la pintora austriaca:

Para mí vivir en Bolivia significa también vivir en una sociedad pluricultural y es importante que eso se manifieste también en un colegio en la educación, porque eso algo va a producir. (Ana 3.6.05)

El encargo al colegio es explícito, bastando la enseñanza de lengua indígena para propiciar el conocimiento de su cultura:

En una situación como la que tenemos ahora en el país que se están afirmando digamos las otras, como llamarlas, las otras etnias o grupos lingüísticos y creo que hay buena razón también de considerar que son grupos existentes con su propia cultura, con su propio idioma no? Y tratar de crear una mayor comprensión o un nexo entre las diferentes culturas investigando aunque sea a nivel muy básico por lo menos otro tipo de expresión. Porque yo no veo digamos el idioma desconectado del contenido cultural. (Ana 3.6.05)

Este encargo a la enseñanza del quechua resulta utópico para Sandra, antropóloga, si no hay otras asignaturas que apoyan la formación humana y política en su sentido más amplio.

Por sí mismo, la enseñanza del quechua no puede provocar la comprensión de las relaciones sociales. Tendría que estar acompañado por otras materias como ciencias sociales, religión. En mis sobrinos no causó ningún efecto la enseñanza del quechua. Tampoco le dan el uso, está muy desligado, como una cosa exótica. (Sandra 3.6.04)

Ariana tampoco percibe un efecto “comunicante” entre las culturas occidental e indígena con la enseñanza del quechua dada la distancia social, dejando en claro, sin embargo, que no se trata de claudicar y suprimir la enseñanza de la lengua.

Yo pienso que los dos mundos están tan cortados que no tiene un gran impacto a pesar de que estoy cien por ciento a favor que sigan esto, que enseñen quechua para que haya un acercamiento pero en mis hijos no he visto, no había un gran impacto, un gran interés en la cultura quechua, no tienen. (Ariana 3.6.04)

Distancia social expresada como diferencia de clases es la explicación de Petra, econometrista, para el reducido interés de su hija por el quechua.

No veo resultados, mira mi hija es el segundo año que lleva quechua, no le veo un interés muy grande en el aprendizaje del quechua no? Me da la impresión de que ese mismo entorno, la clase social que está ahí, tal vez no mira con aprecio el idioma quechua porque no considera que sea de su clase, no es cierto? (Petra 23.6)

Otros padres también observan actitudes de indiferencia de sus hijos aunque no adelantan alguna explicación que tenga que ver con su origen social y el contexto social del colegio. Hay, como veremos más adelante, muchas referencias a la forma cómo se debería enseñar quechua y al contenido de la clase para que se cumplan las expectativas que los padres tienen de esta asignatura.

### **Sentido de identidad nacional**

En el testimonio siguiente, Ramiro también lamenta el desinterés de sus hijas por el quechua. De manera muy explícita, considera que el aprendizaje de la lengua puede ser un instrumento para recuperar la conciencia del valor histórico de lo nativo:

Ramiro: Lastimosamente no hay digamos esa predisposición de los chicos, de querer aprender el quechua, ojalá estuvieran predispuestos a aprender su idioma nativo, se les debe inculcar un poco esa importancia de saber un poco ...

*I: Ustedes lo inculcan? ¿Quién les inculca?*

Ramiro: Intentamos, sí, nosotros intentamos inculcarles...A mí me encantaría que fueran quechuistas, que hablaran. Entonces ojalá pudieran hablar en quechua, ojalá pudieran conocer a su cultura, a sus ancestros y todo como para que puedan disfrutar de lo que es su historia no?

Además de la formación histórica propiamente dicha, con el quechua se llegaría a generar una conciencia identitaria “colectiva”. Ante el fraccionamiento político presentado en el argumento anterior, el quechua como concepto histórico aglutinaría en un imaginario “ancestral”

Yo creo que el quechua es otra forma de rescatar nuestras culturas ancestrales, rescatar digamos aspectos colectivos que van, tanto desde el lenguaje como en las formas de organización social, y también rescatar todas las experiencias de la vida campesina. (Pepe 1.6.04)

## **Razón académica / cognitiva**

**“Aunque no tuviera utilidad, un idioma no internacional es otra manera de ver la vida, de pensar distinto”.** (Luisa 10.6.04)

Pude recoger varias menciones sobre la importancia de la enseñanza del quechua al margen de un sentido utilitarista y de la actualidad o coyuntura política. “Un mundo orientado a la ciencia”, como caracteriza FG la actualidad, exigiría en todos los países andinos la política de mantener vivo un idioma originario “porque por sus características, no podemos dejarlo desaparecer, hay que incentivar la práctica e incentivar la investigación”. Hay un entendimiento del beneficio del quechua desde lo cognitivo.

Pero también porque estoy convencido de que el lenguaje modela la percepción; y eso que significa?. El pensamiento sistémico habla de que nuestros idiomas occidentales están relacionados con la escritura sujeto, verbo, sujeto y da una perspectiva de lineal de causa y efecto. Esto está en contraposición con todo lo que ocurre en el mundo. El mundo está más relacionado con pensamiento circular que lineal, sistémico. Y entiendo que el quechua es uno de los idiomas que podría tener esa perspectiva, o sea que, en este caso, no veo solamente como un instrumento de lenguaje, como un instrumento de comunicación siquiera, sino lo veo también como un instrumento de pensamiento. (Pepe 3.6.04)

El enriquecimiento que significa acceder a distintos instrumentos de pensamiento, como lo expresa el padre de familia, está relacionado también con el beneficio del mayor esfuerzo mental que implica aprender una nueva lengua.

Ahora con mis hijas, especialmente con O. que está en el San Agustín, donde se enseña el quechua, a mí me da gusto que ella esté aprendiendo el quechua, porque siempre aprender cualquier otra cosa es una maravilla, y si es un idioma ni qué decir. Pienso que, además, el quechua resultaría ser un idioma, algo así como un trampolín para otros también, por la estructura que tiene. Siempre le estoy alentando que continúe con el quechua, aunque a ella no le gusta, no le gusta el quechua, porque desde el principio tuvo sus dificultades (Carol 2.6.05)

En el colegio San Agustín no se aprende a hacer música sino a leerla, es un objeto de estudio y no un objeto de práctica. Luisa compara la enseñanza del quechua a la enseñanza de música y ve las ventajas de ambas asignaturas en el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Sí yo creo que sí, es exactamente igual que la música, yo le digo a mi Mariel los del San Agustín son privilegiados, es otro idioma, otra manera de entender, de leer las cosas, que te está metiendo datos en tu cerebro. Y yo sé que hay muchos padres de familia que están muy enojados de que sus hijos aprendan música leyendo, porque es una exigencia, es tan difícil como otro idioma, yo veo así, en música es así, no les enseñan los típicos himnos, también es otra exigencia mental, otro idioma es otra exigencia mental, una exigencia cultural, una exigencia de todo tipo. Y si no hubiese ninguna profesión que le exigiera hablar quechua, es algo que abre tu cerebro, un idioma te abre tu cerebro. (Luisa)

## **Razón afectiva / estética**

**“Es tan dulce en su pronunciación que me da envidia”.** (Ramiro10.6.04)

Padres y madres que no hablan el quechua, al igual que aquellos que lo dominan poco por razones familiares o que lo estudiaron como adultos insertan en las conversaciones sostenidas muestras de afectividad hacia el quechua, refiriéndose a la proverbial “dulzura” de la lengua. El abogado Ariel afirma: “Pero sin embargo por la experiencia que tengo, es el idioma que he conocido más dulce y más agradable...” ¿A qué se refiere este estereotipo? En algunos casos, a aquellos usos de palabras de afecto todavía utilizadas.

Lo que me encanta es que mi hija se da cuenta, ahh mami, decíme wawáy, de ahí sale el waway, y el chunkitúy. Es una apreciación del lenguaje, lo que pasa es que nosotros nos reivindicamos un poco, mi marido habla un poco, no habla más de 8 palabras, así, un desastre, no conocemos y algunos no tenemos ni idea. (Marité 1.6.04)

Se puede decir que, al menos en parte, son vestigios de cuando la lengua indígena era cultivada poéticamente y utilizada en las familias de terratenientes.

La última experiencia que hemos tenido en la casa es que me ha enseñado una poesía que la ha llevado (mi hija) al colegio, eso en el entorno familiar...Porque mi padre cada vez que recita ese verso, se pone muy sentimental y lo traduce y con mucho sentimiento, y sólo es el hecho de que las palabras son bonitas no? (Pepe 1.6.05)

Es notorio que este valor afectivo trate de ser transmitido a la generación joven aún de una manera metacognitiva, es decir, no solamente con el uso de las expresiones sino con la explicación de su importancia.

Es tan lindo el quechua, es tan bonito, eso le digo, es tan dulce. Yo le digo a mi hija, por ejemplo, y su papá también le dice, hay palabras, por ejemplo, ch'askañawi, eso tú no puedes decir en castellano, es tan bonito el quechua. Entonces ella por lo menos tiene una motivación de parte de su entorno con respecto al quechua, no nos comunicamos en quechua, pero no tenemos desprecio por el quechua, no es cierto? (Petra 23.6.04)

Junto con lo afectivo se valora lo artístico, específicamente el aspecto musical, para lo cual ni siquiera es importante el contenido. Eso sería suficiente motivo para aprender la lengua:

Siendo un idioma tan dulce, tan bonito escucharlo hablar, cuando ahí uno escucha las canciones en los campos... Es tan dulce en su pronunciación que me da envidia, algún rato voy a aprender. (Ramiro 10.6.04)

Rescatando esta reconocida fama poética del quechua, una madre de familia ve la conveniencia de relacionar contenido y forma:

Inclusive otra cosa se podría dar, una historia, de repente contarles algo de los quechuas, como nace la lengua, tantas otras cosas que podría interesarles no? De mostrarles la importancia de un idioma como éste, y hasta mostrarle lo poético que es este quechua, no es cierto? Pero no hay esto, no. (Petra 23.6.04)

## **Resumen**

Contrariamente a los niños, la razón pragmática es para los adultos la más fuerte cuando se trata de justificar el beneficio de la asignatura quechua. Al igual que sus hijos, los padres y madres rescatan el argumento de generar un sentido de identidad nacional, con tintes patrióticos más fuertes entre los adultos y con sentimiento de lo originario entre los niños. Solamente los padres aducen razones académico/cognitivas y afectivo/estéticas. Es de destacar la presencia del argumento político, la expresión más clara de la demanda de un modelo discursivo de educación intercultural de transformación tal como la práctica de finales de los '70 y los '80 lo estableció una vez en el colegio.

## Conclusión

Hemos ordenado los datos recogidos a través de la observación de clases en tres áreas de análisis. Las áreas se pueden entender como elementos (arquitectónicos) que se van condicionando unos a otros.

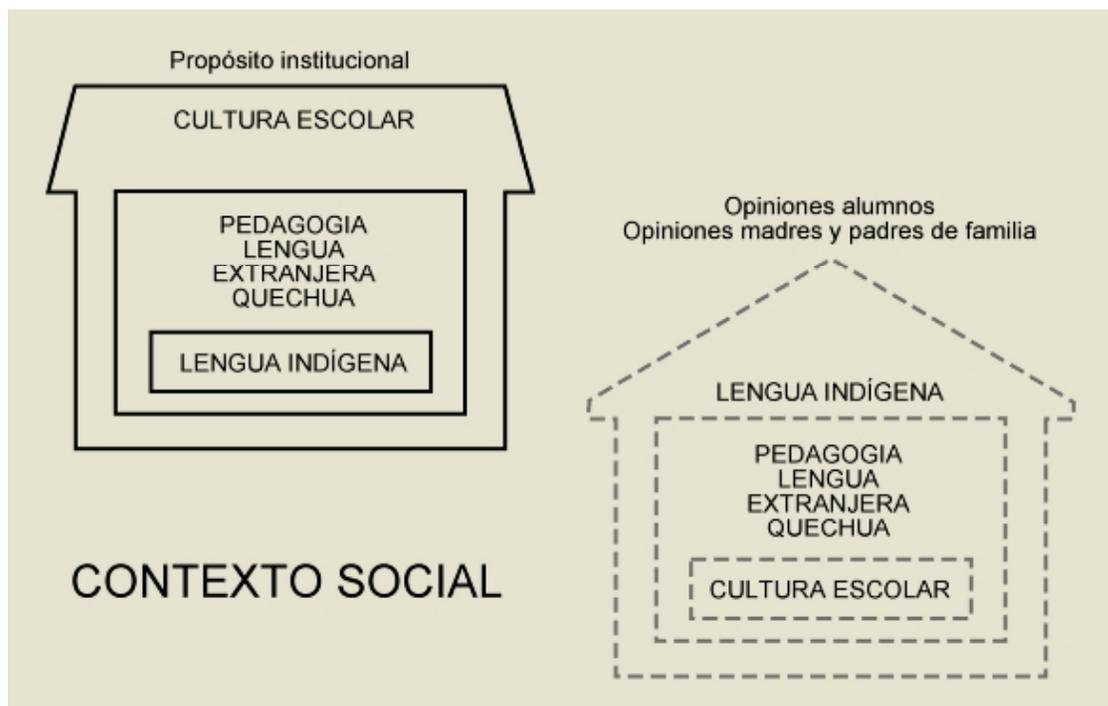


Gráfico gentilmente elaborado por Asko Heikkinen

A la izquierda se destaca un sólido edificio representando al colegio. Sobre el techo se vislumbra el propósito institucional (primer objetivo), que inserta a la institución en el contexto social, trasfondo del cuadro. O, si se quiere, sería una respuesta institucional al contexto social. La edificación en sí cobija en sus diversas partes respuestas a las preguntas dónde se enseña quechua, cómo se enseña quechua y qué se enseña respecto a lo quechua (segundo objetivo). Vemos que los condicionamientos más fuertes del tratamiento de la lengua quechua en aula se dan desde la 'cultura escolar' que imprime una característica decisiva a la asignatura de quechua. Es así que la clase se descontextualiza y termina teniendo un fin en sí mismo que no guarda coherencia con la existencia de la lengua en la sociedad. El área de 'lengua indígena' juega un rol terciario, por decirlo menos, imponiéndose la 'cultura escolar' como techo y como paredes del edificio en cuyo interior se desarrolla la 'pedagogía de lengua extranjera quechua'. Esta sería la realidad observada en aula: una escuela aislada del contexto social regida por la cultura escolar.

El edificio punteado a la derecha representa la visión de padres de familia y alumnos (tercer objetivo). En la concepción de estos actores, 'lengua indígena' define la edificación, su techo y sus paredes, es lo que niños y adultos rescatan como lo más importante de la asignatura. Desde la visión de los padres y alumnos, 'lengua indígena' justifica la asignatura. Lo pedagógico y sobre todo, la cultura escolar se reducen a algo secundario y terciario. La escuela está relacionada o condicionada por el contexto social, no se aísla de él. Este sería el deseo recogido a través de entrevistas y conversaciones, cuya concreción pedagógica es la propuesta en la última parte del trabajo.

Encontramos una amplia gama de sentidos otorgados a la enseñanza de quechua en colegios particulares. Para las docentes, la lengua indígena en aula es un objeto de estudio cuyos referentes son la ruralidad, por un lado, y aspectos de la lengua castellana, por otro lado. No aparece en este horizonte la funcionalidad comunicativa de la lengua indígena en el área urbana, aspecto que no pasa desapercibido para los alumnos y sus padres.

Para los niños y adultos, la lengua indígena no se restringe a su sentido pedagógico sino se vuelve un “recurso” desde el punto de vista de planificación lingüística, es decir, una herramienta social. Más allá del conocimiento de la lengua indígena, el uso del quechua es visto por este grupo de actores como una “ganancia” en el sentido pragmático, un beneficio en el sentido cognitivo y afectivo y un aporte a la necesaria interculturalización de los alumnos.

La motivación de aprender una lengua indígena no es recuperada en aula. No hay mayores incentivos para el esfuerzo que deben desplegar los alumnos, tampoco se dan señales de proveer la asignatura de suficientes alicientes para crear actitudes positivas hacia el rescate y valorización de la lengua indígena.

Por medio de los testimonios paradigmáticos los niños y padres expresan con mucha soltura y simpleza lo que la observación revela: la ausencia de propósito institucional en los niveles curricular y aúlico; la cultura escolar marcada por la medición de la supuesta apropiación de conocimiento memorístico; una pedagogía de segunda lengua marcada por la ausencia de motivación y estímulo de aprendizaje; la lengua indígena como un objeto ajeno y alejado de la realidad y experiencia del alumno.

Como agua y aceite, así se separan la realidad del aula y las expectativas de los usuarios del colegio respecto a la enseñanza de una lengua indígena de tradición oral, de comprobada vitalidad en ámbito urbano en un país y época marcados por constantes y notorios movimientos contrahegemónicos protagonizados por organizaciones indígenas y populares.

Existe una contradicción entre una ideología progresista expresada tanto por el marco institucional como por los padres de familia que favorecería la interculturalización del alumnado (DESEO) y la práctica de enseñanza de quechua como lengua extranjera, que responde a la cultura escolar escrituralista, mentalista, repetitiva (REALIDAD), cuyo fin es su propia reproducción antes que la formación hacia la interculturalidad.

Volcada, finalmente, sobre el proyecto de “reformar” en la práctica los “fracasos” que una pedagogía ingenua cree ver desde una racionalidad insuficientemente contrastada, la escuela ha de arrastrar los límites que le vienen impuestos por un mundo que sólo puede ser representado fragmentariamente, y en el que no acaba de estar claro si la institución escolar funciona a pesar de sus fracasos o fracasa precisamente *porque* funciona. (Velasco y otros 1993:319)

La importancia de esta asignatura en colegios particulares que forman a las élites del país es innegable, sin embargo, no parece haber sido reconocida por los colegios o, en todo caso, no se plasma en el aula. Debemos reconocer como válida la lapidaria afirmación de (Velasco y otros 1993:319):

Asentada, quizás como ninguna otra institución contemporánea, en la creencia de que la sociedad es capaz de construirse y transformarse conscientemente a sí misma, la escuela no puede negar su contribución real a la conservación de las estructuras sociales, políticas y económicas que en apariencia desea transformar.

## 4. PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DEL QUECHUA

*But as I have said, the search for the truth can never stop.  
It cannot be adjourned, it cannot be postponed.  
It has to be faced, right there, on the spot.  
(Harold Pinter, Premiación Nobel de Literatura, Estocolmo, 8.12.05)*

Las voces de alumnos y padres de familia recogidas en el trabajo no solamente expresan las percepciones o reacciones ante la realidad social y ante la realidad escolar. Es sorprendente la claridad con la cual también se vierten propuestas y sugerencias puntuales para superar las barreras percibidas. Las ideas recogidas dan cuenta del rol protagónico que estos actores podrían tener, un caudal cautivo, no canalizado y mantenido en una suerte de resistencia.

**A mí me molesta que son tres años que llevan quechua y mi hija no hace una frase, o sea no puede mantener una conversación.** (Madre de alumna del San Agustín)

### Lo primero y lo último: la motivación

Después de los últimos testimonios de padres y madres de familia sobre la falta de interés de los alumnos de utilizar lo poco que saben de quechua o de pronunciarlo adecuadamente, no sorprende que el mayor reclamo se dirija hacia la ausencia de **motivación** que habría en la asignatura de lengua indígena. Mariel de 8vo. SA lo dice sin ambages: “No, es como si no tuviera importancia, (la profesora) no nos explica por qué nos enseña quechua”.

Una madre expresa las dos finalidades que tendría la enseñanza de la lengua indígena, una de ellas relacionada con el proceso de aprendizaje y la otra con la competencia comunicativa obtenida como consecuencia del aprendizaje: “La enseñanza de quechua debe servir para que los niños se interesen en la lengua. Que tengan ganas de aprender y que se puedan relacionar en esa lengua”. (Tania)

Coherente con la posición favorable a la asignatura, todos los entrevistados tienen una opinión muy concreta sobre la manera más apropiada de lograr que el tiempo invertido de los niños dé resultados. Unos se refieren a aspectos didácticos, otros a aspectos curriculares, a la metodología, al mismo carácter de la lengua indígena como lengua de tradición oral y a su singularidad .... como veremos a continuación. De manera general, una madre expresa que la labor de convencimiento empieza en casa:

Sabes que es muy importante que seamos los padres los que les hagamos comprender cuán importante es que sepan un idioma, sea cual fuere, o sea, si lo estás recibiendo, acéptalo sin poner resistencias, que disfrute lo mejor que pueda. (Carol)

El rol de los padres sería crucial en la disposición del alumno de exponerse positivamente a una nueva lengua, dejando de lado rechazos y teniendo las actitudes más favorables para el aprendizaje. La madurez del alumno para entender el beneficio del aprendizaje del quechua sería otra opción:

Y otra cosa, que no se les enseñe en la escuela en los primeros cursos, sino a nivel de medio cuando el chico es más consciente de esa necesidad. Entonces, yo creo que no es el momento, que es muy pronto cuando a ellos les dan, creo que sería más productivo que, digamos, los dos últimos años llevaran cursos intensivos del aprendizaje del quechua. (Jimena)

La asignatura sería más provechosa en el tercer y cuarto año de secundaria, cuando habría más capacidad reflexiva del alumno. Si recordamos la opinión de la profesora de CENDI,

ella apostaba al “convencimiento” del alumno en los primeros años de escolaridad, antes de que aparezca la “vergüenza” y con estrategias lúdicas.

Jugaría también un rol motivador la ampliación de la asignatura más allá de la primaria incluyendo la secundaria. De acuerdo a varios testimonios, los alumnos sienten que se han “librado” del quechua cuando entran a la secundaria, lo cual no les estimularía a poner más empeño en las clases:

Que si el objetivo es que los chicos se motiven por el quechua y, además, no es un idioma que se va a enseñar hasta el final de la secundaria donde los chicos pueden aprender más, no? Y a veces este hecho de alguna manera no te motiva, pensando en los tres años, porque si llevaran toda la secundaria digamos, sería otra cosa no? (Petra)

El argumento de esta madre también se refiere a la retroalimentación que el mayor aprendizaje provoca en la motivación del aprendiz.

Un incentivo relacionado con el uso de la lengua fuera del espacio aúlico lo da Ciro de 8vo SA., aduciendo que desarrollar la lengua incentiva a aprenderla más y reconociendo al mismo tiempo que esto sería un esfuerzo difícil de lograr:

Si, lo que pienso de si las clases deben continuar, por lo menos, aunque sería muy difícil incentivar a mis amigos, a mí mismo hablar con ellos siempre en quechua, por lo menos en el recreo, en la salida, después, cuando salgamos por ahí, podríamos usar el español, pero por lo menos desarrollarlo. (Ciro SA 8vo)

### **Metodología y contenido: creatividad y conversación**

En las conversaciones con los padres y madres de los alumnos se vertieron muchas opiniones respecto a la más adecuada metodología de enseñanza de quechua como segunda lengua. En casi todos los casos, había un cierto conocimiento del quechua adquirido por estudio propio, por acompañar al hijo o a la hija en las tareas y aprender con él o ella o por la vivencia en la ciudad.

Como lo expresa el siguiente testimonio, la metodología debe no solamente apuntar a la competencia comunicativa sino también a una comprensión de la singularidad conceptual del quechua:

Me parecería más interesante que empiece a comprender el funcionamiento de este idioma y que lo pueda aplicar básicamente porque tú a veces vas a la cancha y hay gente a la puerta que no hablan otra cosa. (Ana)

Como extranjera y artista, la pintora Ana es quizás mucho más sensible a las diferencias en formas de ver y organizar el mundo expresadas en la lengua indígena y en reconocer el valor intrínseco de estas diferencias

Y creo que he visto que yo misma he estado encontrándome desde años con una cierta incapacidad sintética organizativa en el ambiente. Me estoy preguntando si no tiene que ver que es otra forma de lógica. No es una racionalidad occidental, es otra forma de racionalidad que yo no quiero para nada ahora decir que es mejor o peor. Como raíz, como pensamiento, como contexto creo que sí, que hay otra forma de ver las cosas, otra actitud. (Ana)

Implícitamente, propone una especie de enseñanza contrastiva a nivel conceptual para llegar al “otro tipo de pensamiento” que se expresa en la lengua indígena:

Yo a veces me pregunto si eso está conectado hasta con esta manera de pensar, con esta manera no muy estructurada que está inherente, porque es otro tipo de pensamiento. Porque si tú piensas así, todo cambia, la visión de futuro está por detrás y el pasado delante, que no existe un sí quizás claro sino unos quizás, entonces en todas las direcciones, nosotros inclusivo y exclusivo, entonces es otro mundo, tiene raíces diferentes. (Ana)

Otro padre de familia valora esta diferencia constitutiva de lógicas en las lenguas occidentales e indígenas y esperaría que en clase se explicita esta base filosófica del quechua:

El mundo está más relacionado con pensamiento circular que lineal sistémico, y entiendo que el quechua es uno de los idiomas que podría tener esa perspectiva, o sea que en este caso, no veo solamente como un instrumento de lenguaje, como un instrumento de comunicación siquiera, sino lo veo también como un instrumento de pensamiento. A veces, se toma muy mecánicamente la enseñanza de una lengua y está más concentrada en el significado del término de las palabras en los diccionarios. En el fondo creo que también en la enseñanza deberían destacarse. (Pepe)

Apelando también lo propio del quechua, en el siguiente testimonio se rescata el aspecto musical y poético para lograr un aprendizaje mucho más gratificante:

Yo digo por qué no aprenden las canciones en quechua que son tan bonitas y que se escuchan tan bien y ahí sí tenemos una poesía bellísima. Ojalá ellos dijeran a ver, escuchen esta canción, qué creen que significa y empiezan a traducir, va a ser mucho más lindo aprender así. (Ramiro)

Para este mismo padre de familia, la metodología debe enfatizar la práctica de la conversación antes que la memorización de formas gramaticales.

Que les dé más charla más conversación, conversaciones básicas en vez de darles 20 palabras, o sea 20 verbos que son verbos que no los van a usar nunca en todas las conjugaciones. Entonces, por qué no les da conversaciones. (Ramiro)

Para el siguiente padre, la memorización también es contraproducente para el aprendizaje y debería sustituirse por una metodología dinámica y lúdica:

Crear un tipo de clase que sea más interactivas, pero no del modo tradicional sino como un juego, como algo más interesante, yo creo que tendría más resultados que aprenderse de memoria algunas cosas. (Lalo)

No es la lengua como objeto ni su gramática sino la lengua como medio e instrumento de comunicación lo que se propone para la clase de quechua:

Tal vez se debería hacer más un quechua de comunicación porque a veces ellos tienen que aprender los prefijos, los sufijos, los verbos y eso se hace más difícil, más complicado y el quechua no es fácil. (Petra)

Para ello, la clase tendría que contemplar las salidas y el contacto con los hablantes y, de esa manera, incentivar en los alumnos la necesidad de aprender la lengua.

Después otra cosa por ejemplo, planificar como hacen en algunos colegios viajes de trabajo social en algún lugar en el campo donde los chicos vean realmente la necesidad de comunicarse con gente del campo y además de hacer un trabajo social más que hacer viajes de promoción....(Petra)

Aún tratándose de lo metodológico, hay una percepción clara de que la comunicación tiene un valor relacionador e integrador.

Podría (la profesora) tener un poco de creatividad, podrían tener una salida al campo, al área, y ver cómo se desenvuelven en el idioma con los mismos campesinos, hablarles. Que digan: ahh ya los de la ciudad aprenden quechua, nosotros sabemos bien el español, entonces yo creo que es una parte de integrarse. (Carol)

## **El quechua popular**

Para que el quechua sirva a los fines que los padres y madres de familia establecieron anteriormente, debería recurrirse en clase a la variante más usual, popular, aún si ésta muestra más efectos del contacto con el castellano.

Ahora hay una desventaja porque el quechua que están aprendiendo es el quechua “real” (énfasis), supuestamente sin las implicaciones de este quechua castellanizado que ahorita hablan prácticamente la mayoría de los quechua parlantes. Pienso que tendría que ser un poco más realista para después entrar a lo lingüista del enseñar del quechua, que traten de aprender lo que se está hablando en realidad en el campo y no que sea un quechua puro que ya prácticamente nadie habla. (Ramiro)

Es el quechua más cercano a la realidad social que rodea a los niños el que también propiciaría un aprendizaje significativo y útil para ellos:

Y muy bien, las palabras que se utilizan más, las palabras que se necesitan, rebajáme, cuánto cuesta, cuesta tanto, ese es papa, ese es maíz, ese es tal y han aprendido un quechua popular y este quechua tal vez deberían aprender en las clases, el quechua popular, para hablar con la casera, que viene a vender quesillos. (Ariana)

De parte de varios adultos, no hay ningún problema en establecer claras diferencias entre una lengua extranjera y el quechua y en enseñar el quechua en su calidad de lengua indígena:

Y esto no enseñan, están enseñando como cualquier idioma como francés, como inglés y para eso tal vez no da el quechua. (Ariana)

### **Vocabulario: entre lo agrocéntrico y la cotidianeidad**

Junto con la idea de propiciar un quechua popular en la clase aparece la cuestión del contenido, expresado en el vocabulario que se debería divulgar. A través de las tareas que los alumnos reciben, los padres por lo general saben de los temas tratados en clase y perciben claramente el énfasis de la profesora a la ruralidad del quechua. Como se ha podido ver anteriormente, la utilidad del quechua está relacionada para la mayoría de los padres con el uso de la lengua en el desempeño laboral. De este modo, hay dos vertientes que en cierta forma se contraponen, como los expresa Ana. Por un lado, está lo que ella llama el lenguaje agrocultural:

Y ahí veo, por ejemplo, una dificultad en la enseñanza porque es un idioma que tiene la mayoría de su vocabulario referido a un cierto tipo de vida que no es similar al que vivimos en la ciudad. Entonces es un lenguaje de campo, es un lenguaje campesino agrocultural y eso de un lado dificulta un poco su aplicación inmediata y espontánea. Y de un lado ese hecho podría influir positivamente en que los niños conozcan también cuál es otra vida y cuál es la vida de esa gente que habla ese idioma o que habló originariamente ese idioma. (Ana)

Ana ve como positiva la referencia a la cultura quechua aunque se genere una distancia entre alumno y lengua que le dificulta la aplicación de lo aprendido y que tiene que ver con aprendizajes significativos. Sin embargo, no percibe que la utilización de este tipo de vocabulario sea excluyente, o, por lo menos, que deba ser excluyente:

No digo que lo impida, porque muchas cosas se puede decir, mira está aprendiendo vocabulario que concierne al colegio, los amigos, colores, comida, frases de todos los días pero hay siempre mucha conexión con la vida campesina que no es una experiencia vivida de ellos no? Sería también interesante de que eso no impida de que haya una espontánea apropiación

y utilización espontánea con hechos de sí mismos porque, al final, uno quiere expresar a sí mismo, así que si se vuelve demasiado ajeno, eso complica no? (Ana)

Nuevamente Ana refiere a los dos grandes asuntos que parecen fundamentar cada una de las opiniones respecto a cómo y qué se debería enseñar en la clase de quechua: propiciar el aprendizaje (facilitarlo con contenidos cercanos al aprendiz) y aprender algo que se pueda utilizar (aplicable a la experiencia cotidiana).

### **El cuestionamiento a la escritura**

En coherencia con lo expresado arriba, la escritura del quechua es un tema que provoca reacciones adversas, tanto por la experiencia de apoyo en las tareas como por el efecto que tendría la focalización en la escritura en cuanto a desplazar el aprendizaje oral del quechua.

Ahora yo voy a opinar de lo que es la escritura. Yo creo que en esta etapa no vale la pena tanto esfuerzo de que los chicos aprendan a escribir algo que no lo van a utilizar escribiendo casi nada. Yo creo que para mí hubiese sido mejor en estos tres años que han tenido ellos ya estén hablando, hablando sin dedicarse a la escritura y si digamos alguno quiere profundizar o el colegio les da más tiempo, que profundicen. Pero, primero, yo les hubiera puesto a hablar, por las características, en este idioma no necesitan redactar, no necesitan hacer documentos, necesitan comunicarse, eso a mí me molesta. (Eva)

Dada la urgencia de aprender en solamente tres años a hablar en quechua, esta madre sostiene que la escritura no tiene cabida y que debería ser tratada posteriormente, si se ampliara la asignatura a secundaria. El otro argumento es que los alumnos no la necesitan para los fines del aprendizaje, que es la comunicación oral. Tampoco la necesitarían los propios hablantes, como añade la siguiente madre:

Las personas que generalmente hablan en su lengua no la saben escribir porque no hay necesidad y de eso me he dado cuenta porque cuando yo quería escribir estas palabras de trabajo, han consultado entre diez, quince en la cancha para ver cómo se iba a escribir eso no? Uno decía eso se escribe así, el otro, no, así se escribe, aquí una h, aquí no. O sea, el asunto escribirlo era realmente un lío (Ana)

Para otro padre, el “ruido” que produce el escritura del quechua no es tanto técnico sino de lógica: se puede partir de la expresión oral para resolver dudas en la escritura, pero en la clase no se salvan las dificultades por esa vía.

Eso ocurre digamos cuando habla con mi papá, y entonces, cómo escribo abuelito con q, con k, y el abuelito le dice, a ver, pronuncia ahh, de aquí es, de aquí está saliendo. De aquí sale no ve? Entonces se escribe así. El problema es que memoriza la forma de escribir antes de la forma de hablar. (René)

La pronunciación como criterio para resolver dudas de ortografía le resulta muy adecuado al padre de familia que expresa “la escritura yo creo que es muy fácil si tienes esa simple regla, te dicen pacha y es pacha no más, pero si te dicen phacha, entonces es con ph, si dicen p’acha, es P comilla” (Rory). Primero lo oral y luego la escritura, tanto como estrategia didáctica como también como método de enseñanza. Prescindir en este método de la escritura tampoco sería equivocado, de acuerdo al siguiente testimonio:

Y sería interesante, sí, sería interesante aprender de una manera viva a través de un juego, a través de señalizaciones, a través de otro método. Y no exigir tampoco la escritura. Porque son leyes posteriores, no son leyes naturales del idioma. (Ana)

## **La profesora ideal es “quechuista”, sabe “tratar con niños” y los alumnos sepan respetarla”**

Hay ideas muy claras también de las cualidades que una profesora de quechua debería tener. En primer lugar, “debería ser una quechuista, ahí mismo poner y que hable y que las guaguas se interesen y que le puedan hacer preguntas” (Ariana), es decir, con tal dominio de la lengua que provoque interés en los alumnos.

A esto, Mariel de 8vo SA le añadiría capacidades didácticas para superar la memorización a la que están expuestos actualmente en clase: “Que dé gramática en quechua porque ésta solo te enseña a hablar como ella ha aprendido a hablar haciéndote aprender de memoria lo que habla”. Queda claro que no basta saber hablar para enseñar, y que memorizar no es un recurso aceptado para aprender el quechua. Para la mencionada alumna, esto es quizás más evidente dada la comparación que puede hacer con los otros profesores en el mismo establecimiento:

Que si en un colegio particular así deben enseñar el quechua, deberían contratar profesores no sólo que puedan hablar quechua, sino que hayan estudiado en una normal, porque la mayor parte de las profesoras de quechua son sólo personas que saben hablar quechua y no saben qué más hacer. Aunque no sepan tratar con niños, se entran como profesoras. (Mariel)

A la competencia lingüística y la didáctica se sumaría una capacidad especial que la asignatura de quechua demandaría, que es la de relacionarse con los alumnos de tal manera que éstos acepten la lengua indígena:

Creo que el Ministerio de Educación en su caso, tendría que preparar a los futuros profesores de quechua, con un trato hacia sus alumnos, y una visión muy distinta, de cómo deberían enseñarles de manera tal que no tengan un rechazo al idioma. (Carol)

La aceptación por parte de los alumnos que un profesor debe lograr pasaría por el respeto y aceptación de ambos actores en el aula, como expone la siguiente madre de familia:

Se provoca un rechazo cuando tú lo ridiculizas a un alumno, por no poder pronunciar bien, o porque digamos es q'ara, y entonces.....Además ellos tienen que tener tal formación, que también sus alumnos sepan respetarlos, que no los ridiculicen a los profesores de idiomas nativos, pero para eso también ellos tienen que entrar con un respeto. (Carol)

En este testimonio aparece la referencia a la permanencia de resentimientos raciales que, como se expuso en el capítulo de marco institucional, fue motivo del retiro del primer profesor de quechua indígena que tuvo el colegio. Queda además explicitado que son resentimientos de doble vía. Según Carol, el “respeto” con el cual “tiene que entrar” el profesor dependería de la exigencia que éste impone a los alumnos, es decir, la medida en que esta asignatura recibe “importancia” y cuenta con un plan de trabajo o proyecto:

A mí me gusta cómo esta profesora en el San Agustín está enseñando, o sea la intensidad con la que está enseñando, considero que ella se ha dado verdadera importancia, a su materia, y creo que lo está logrando, ella tiene un proyecto creo, que los muchachos aprendan en tres años. (Carol)

Es posible que aquí resida la razón para que la profesora del SA conciba y lleve a cabo la enseñanza de quechua tal como ha sido mostrado en la primera parte, aferrada a la cultura escolar y con una pedagogía descontextualizada que no permite la aproximación afectiva y comunicativa ni de ella ni de los alumnos a la lengua y que mantiene al quechua en un nivel de objeto de estudio, memorización, involucrándose en juegos de poder.

Un ingrediente mencionado varias veces en esta relación de respeto es la reacción de los alumnos al castellano de la profesora. Surgió en la observación de clase cuando los niños

buscan poner en falta a la maestra en cuanto dominio de la gramática castellana. Una madre también lo afirma aquí: “En este caso la profesora, ... pero también los chicos son fregaditos, en el curso de mi hijo le corregían el castellano a morir, ... se dice así, se dice así, atrevidos, lisos...” (Marité).

Este sería el segundo elemento generador de respeto, la competencia del castellano del profesor de lengua indígena, añadida a la primera exigencia de ser “quechuista”. Mariel lo expresa de la siguiente manera:

A mí me gustaría tener clases de quechua en el colegio, pero con una profesora o un profesor que pueda dominar bien el quechua, tanto como el español, por lo menos para darnos una buena base, porque sino, no se puede. (Mariel, 8vo SA)

De la misma manera cómo los alumnos ridiculizan pronunciando nombres o palabras con interferencia quechua, una madre refiere a una situación cotidiana en el contexto familiar:

Repercute, repercute en los chicos no? Yo te digo porque yo siento cierta simpatía por el MAS no? Y a mis hijas no les gusta, no les gusta mis simpatías. Me acuerdo una vez cuando le entrevistaron al Evo Morales y el Evo decía la coca evita las caries y él decía evita las caries no? Entonces mi hija la Cecilia decía, mami ahí está el caries, escúchalo, te gusta escuchar al caries, no? (Petra)

Los niños obviamente solamente están emulando lo que sucede y escuchan a su alrededor, lo que se ha vuelto hasta una práctica con fines comerciales en la publicidad y en otros escenarios, tal como lo confirma Pepe:

Pero es a la inversa también lo que ocurre, cuando el nativo aprende el español, nosotros los que no hablamos quechua, ridiculizamos al que habla español, acá los compañías de teatro y todo la imitación de cómo hablan las cholitas. (Pepe)

### **Buen material, por si falla el profesor**

Para que el quechua cumpla con todas las exigencias de una asignatura y para asegurar que la clase no dependa de un profesor poco preparado, la enseñanza debería estar apoyada por textos de calidad similar a las otras materias:

Yo creo que es mejor que se haga este esfuerzo en vez de no hacer ningún esfuerzo digamos no? Aún así, yo creo que haría falta realmente encontrar un sistema estructural eficiente, divertido, realmente elaborar textos que realmente puedan entrar en el plan en la Reforma Educativa. Que no haya libros para todo, bien estudiados y todo, y que en quechua sean tres fotocopias que dependen únicamente de la voluntad del profesor individual de cómo va a presentar su material. Porque puede ser de que tenga su profesor excelente y que tenga una manera de sistematizar la enseñanza, pero puede pasar lo contrario, no puede depender la enseñanza de él. (Ana)

Con buen material didáctico se reduciría o minimizaría la deficiencia didáctica del profesor, en caso de darse tal situación. El parámetro de estos textos serían los materiales de enseñanza de otras lenguas de prestigio como segundas lenguas, concebidos para ganarse al aprendiz y embarcarlo en sesiones gratificantes tanto a los ojos como a la mente, que conjuguen aspectos formales lingüísticos con contenidos culturales. Ana puntualiza:

Si tienes un texto, qué se yo, como hay tantos libros que sabemos en inglés, francés, que son divertidos, con jueguitos, con ilustraciones, con colores que a la vez te introducen, porque en un buen texto lingüístico de cualquier tipo, siempre la introducción lingüística va paralela a la introducción cultural, entonces...

## Asignatura voluntaria y calificación

Al concluir con la presentación de las diversas opiniones dadas sobre cómo debería ser la enseñanza del quechua, encontramos todavía un elemento que ya ha sido tematizado con mucho énfasis por los alumnos, y que es provocado por la categoría “calificacionismo” de la cultura escolar.

Yo pienso que no es mala idea que pasen clases de quechua, lo que a mí me cuestiona un poquito es la forma... eso debería ser algo natural, no calificado, algo que les vaya a estimular a los chicos a aprender un nuevo idioma más. Bueno, yo creo que todas las lenguas, no necesitas de estar calificado sino es el deseo de hacerlo, uno por necesidad y otro por el gusto de hacerlo. Entonces esa persona que tiene las ganas de querer aprender, no lo puedes calificar porque él quiere hacerlo. (Lalo)

Lalo establece una clara relación inversa entre estímulo para aprender una lengua y calificación: a más deseo, necesidad y gusto por aprender una lengua, menos calificación debería haber. La calificación desestimularía, es más, no aplica calificar a quien “tiene ganas de aprender” (implícitamente está diciendo que se califica a quien no quiere aprender).

Por otro lado, Ariana no está muy de acuerdo con que la calificación sea innecesaria o hasta perjudicial, por el contrario, la presión de las notas sería una exigencia productiva para la gran mayoría de alumnos:

Y yo tengo que decir también estuve pensando dar clases (de alemán) sin notas para que las guaguas tengan más interés. Pero yo creo que no funciona, porque cuando un niño que no está interesado, no hace, y mucho menos todavía sabiendo que no va a dar notas, no resulta tampoco. Siempre hay excepciones, pero son muy pocos los que estudian sin exigencias o sin la presión de las notas.

Aún si los alumnos son parte y difícilmente pueden ser juez en esta cuestión, un estudiante se refirió al tema tomando distancia de la práctica concreta de calificación en su colegio, aludiendo al carácter voluntario que debería tener la asignatura de quechua en establecimientos urbanos:

Ciro: Deberían por lo menos hacer aprender el quechua escuelas, no como forma obligatoria, pero por lo menos poner entre las materias. Si uno se lo quiere olvidar, se lo olvida, lo habrá aprendido pero se lo olvida; los otros que lo quieren aprovechar, quieran seguir haciéndolo y los otros que no es su problema, ellos se lo pierden, en realidad. Me parece bien que sea como un instituto, pero también la Reforma Educativa lo ponga.

En el criterio de Ciro, no tiene sentido obligar a los alumnos a aprender esta lengua, puesto que el éxito depende de la voluntad, y a falta de voluntad, vendría el olvido. Solamente con una actitud favorable al aprendizaje se lograría un efecto estimulante de aprendizaje que, además, se perpetuaría. Sin embargo, no debería descuidarse la oferta a varios niveles, extraescolar y escolar por su efecto tentador, reduciendo la ansiedad o el efecto contraproducente que provoca la obligación:

Es que no es cosa que deberían, sería algo muy bueno para ellos (los castellano hablantes), No es una obligación, sería como un lujo que ellos se podrían dar, pero no saben que es lujo sino que es malo, pareciera que piensan que es mal. Parece que todo lo que se impone es malo.

Y en cuanto a la práctica de calificar, Ciro refiere a formas más creativas de hacerlo que aparentemente habrían habido en los inicios de la enseñanza de quechua en el colegio. Formas que midan no tanto el “aprender cosas” sino el manejo o aplicación de lo aprendido en la comunicación

O sea, aprenderíamos cosas pero debería ser como antes. Un exalumno ya mayor me contó cómo el examen lo tomaban las cholitas que te vendían dulce o algo, te preguntaban si querías algo de ellas, les tenías que decir en quechua, o sea, es más usar con mis amigos, con desconocidos. Era siempre así, lo tenías que practicar, practicar y no tenías ningún texto, era cosa de improvisar, como cuando uno habla.

Probablemente sea ésta la expresión que más rotundamente coloca la asignatura de quechua en un espacio que trasciende el aula, el control del profesor, las barreras de la cultura escolar y la pedagogía de lengua extranjera y la acerca a los hablantes de quechua y su práctica cotidiana de esta lengua.

## **Discusión**

La propuesta construida con los aportes de niñas, niños, padres y madres de familia nace, por una parte, de la mirada crítica hacia lo que sucede en aula (currículo real y cultura escolar) y de la pedagogía de lengua extranjera. Por otro lado, refleja la incorporación de un muy bien observado contexto sociolingüístico, de especificidades de la lengua indígena como lengua oral y de criterios prácticos.

Se podría pensar, a primera vista, que es una propuesta “subversiva” y, por lo tanto, no aplicable en términos de los conocimientos teóricos actuales respecto a procesos de aprendizaje de lenguas y pedagógicos propiamente dicho. Sin embargo, los criterios de esta propuesta responden justamente a la discusión más reciente sobre estos temas –desde el constructivismo social, como lo presentamos a continuación.

### **Lo primero y lo último...**

Desde la perspectiva de la planificación lingüística (Cooper 1997), el ámbito menos trabajado en nuestro contexto de lenguas indígenas ha sido y es la Adquisición y aprendizaje de la lengua. No obstante, el argumento para sostener este ámbito es que la difusión de la lengua y sus usos implica el aumento de los usuarios. El autor distingue entre el objetivo manifiesto de la planificación lingüística y el método empleado para alcanzarlo. El primer aspecto define temas como la adquisición de la lengua como segunda lengua o lengua extranjera, readquisición de la lengua por poblaciones que sustituyeron su primera lengua por otra y mantenimiento de la lengua. En cuanto al método, distingue entre crear oportunidades directas e indirectas de aprendizaje y aumentar los incentivos sociales, laborales, académicos para aprender la lengua. Considerando que el objetivo de la planificación lingüística correspondiente a la problemática educativa estudiada en esta investigación es la adquisición de la lengua como segunda lengua, la creación de incentivos requiere, antes que nada, un cambio de actitud de parte de los actores, en especial de los docentes. Las oportunidades y el estímulo social de aprendizaje están plenamente dados por el contexto sociolingüístico.

Desde el enfoque constructivista en la educación hay suficiente sustento para esta demanda de motivar al alumno para generar su interés de aprender y dirigir las actividades didácticas hacia un ejercicio enmarcado en propósitos y objetivos de interés para el aprendiz (Gillette 1994, Littlejohn 1997).

### **Metodología y contenido...**

Coherentes con este enfoque, la metodología y el contenido son una función de lo que persigue el aprendizaje de la lengua, desde el punto de vista de la planificación lingüística: lograr nuevos usuarios. No hay tal divorcio entre metodología y contenido, ambos están relacionados desde una perspectiva ecológica que postula el aprendizaje social-interactivo no desde un “input” sino desde un “affordance” (van Lier 2000), desde una disposición

relacional. Este término originado en la psicología (Gibson 1979)<sup>14</sup> se refiere a una propiedad particular del medio ambiente que es relevante para un organismo activo y perceptivo en dicho medio ambiente. "Affordance" por lo tanto, depende de lo que haga el organismo, lo que quiere y lo que le es útil. En la propuesta está claramente expresada la 'disposición relacional' por los padres y alumnos cuando sugieren incorporar el contexto social, físico, expresivo al aprendizaje de la lengua, hacer visitas, recuperar canciones.

El pedido de incorporar lo lúdico apunta, a su vez, a la comprensión de los actores respecto a la importancia del nivel de interacción social (Erickson 1993) en clase, que debería complementar la interacción académica.

### **El quechua popular...Vocabulario...**

Este elemento de la propuesta refiere primordialmente al contexto lingüístico actual, colocando al aprendiz nuevamente en relación con lo que le rodea pero desde una postura activa y creativa, protagónica. La participación en el aprendizaje de lengua (Pavlenko y Lantolf 2000) genera no solamente cambios en la lengua en sí sino sobre todo la (re)construcción de uno mismo, de la identidad del aprendiz al tener que definirse y (re)definirse ante un medio nuevo/cambiante/presente. Si se reconoce y promueve el quechua como segunda lengua en su respectiva región y para los correspondientes segmentos y grupos de la sociedad, tal como es expresado por padres y alumnos, el aprendiz se transformará en un usuario de la lengua, no solamente en un eventual conocedor de su gramática y ortografía, con el consecuente efecto de reconstrucción identitaria. La cultura, la filosofía, la lógica, el arte, los conocimientos transmitidos por la segunda lengua transforman al aprendiz, lo cuestionan, lo enriquecen, lo complejizan, le permiten comprender lo distinto y asumirlo como parte suya. De suyo es que la apertura y comunicación facilitada por la segunda lengua llega a ser un instrumento de interculturalidad valiosísimo. La exdefensora del Pueblo resume magníficamente estos dos valores del aprendizaje de segunda lenguas, tal como consta en la Introducción de este trabajo, Pág. 5): "No necesitamos grandes reformas sino cambiarnos a nosotros mismos, aproximarnos el uno al otro".

### **El cuestionamiento a la escritura, asignatura voluntaria y calificación**

Este cuestionamiento se origina de los objetivos del aprendizaje de quechua de padres y niños, del reducido tiempo de dedicación a la asignatura relacionado con una sensación de que la dificultad de escribir esa lengua entorpece el aprendizaje. Asimismo, se aduce el carácter oral de la lengua indígena, su riqueza de literatura oral. Sin embargo, se reclama a la vez buen material didáctico, y en los testimonios de algunos adultos se rescata el valor de la fijación escrita del quechua y los medios de aprendizaje correspondientes como gramáticas y diccionarios. No cabe duda que este gran tema, así como el carácter obligatorio o no de la asignatura y la calificación son los mayores desafíos curriculares, justamente porque representan el encuentro entre lo extraescolar y lo escolar, de la cultura oral y de la cultura letrada. Consideramos que esta tensión hace exactamente a una educación intercultural, que, lejos de estar encaminada y resuelta, recién empieza a visualizarse en toda su complejidad y en los cambios que exige de la concepción de asignatura, didáctica, enseñanza de lengua, aprendizaje propia de la escuela anclada en la cultura letrada. Como se expuso en el marco referencial, esta tensión aumenta considerablemente cuando los alumnos provienen de esta cultura letrada. Es así que el difícil equilibrio entre lo propio de los aprendices y lo propio de la lengua indígena en cuestión debe ser establecido de tal forma que no distorsione la lengua, que propicie el

---

<sup>14</sup> Gibson, James, 1979, **The Ecological Approach to Visual Perception**. Boston, MA: Houghton Mifflin. Citado en van Lier (2000:252).

interés y favorezca su aprendizaje y reduzca las trabas y exigencias curriculares que imposibilitan este equilibrio.

### **La profesora ideal...**

La demanda por una maestra que sepa enseñar, “tratar con niños”, tenga dominio de su tema (lengua indígena) y competencia del castellano no resulta ser concordante con el principio de autonomía del aprendiz, bajo el cual se entiende una práctica educativa que enfatiza la independencia del aprendiz a la vez de entregarle la responsabilidad de su aprendizaje (Voller 1997:99). En un enfoque centrado en el alumno, el rol del maestro se desdibuja de un ejecutor hacia un organizador, de una enseñanza de trasmisión hacia una enseñanza interpretativa (Benson & Voller 1997:94). Desde la perspectiva de la enseñanza de lengua, este “descentramiento” recibe dos argumentos adicionales. El primero se deduce del reconocimiento de que aprender una lengua es un proceso interpretativo (Voller 1997:113). El segundo argumento se deriva del hecho de que el aprendizaje de lengua puede darse –de hecho se da- independientemente de la educación institucionalizada. “Formal language education can itself be considered as an invasion or colonization of a non-formal realm which has been in existence for many thousands of years” (op.cit. 97). Reconocer esto implica un proceso de cuestionamiento de roles y relaciones de poder y control en la escuela, buscando trasladar el peso del poder del maestro hacia los alumnos, ir de una posición jerárquica hacia una relación de negociación. Es justamente ésta la piedra de toque del sistema escolar, ante la cual los alumnos retroceden en la frescura de su propuesta y se mantienen en los cánones tradicionales de instrucción de parte del maestro y recepción de parte del alumno.

Saber, hablar y enseñar bien quechua a la vez que dominar el castellano, perfil establecido páginas arriba para un buen profesor de lengua indígena apunta nuevamente al tema de lengua indígena como segunda lengua. La formación docente en universidades y normales de la región quechua en cuanto al área lengua originaria sería muchísimo más eficaz si se trabajara a partir de la identidad lingüística de los estudiantes, recuperara el hecho de contar primordialmente con hablantes de quechua como primera lengua o como segunda y dejara de tratar a la lengua como extranjera. Un docente que se ha formado a partir de la histórica negación de su competencia de quechua como primera lengua y lengua predominante, escondiendo o desconociendo a la vez su incompetencia en castellano y recibiendo instrucción “sobre” el quechua difícilmente tendrá una actitud y habilidades necesarias para desempeñarse como lo demandan estos actores. Impacta ver y escuchar cómo se desenvuelve un docente así fuera de su ámbito laboral y cómo se transforma en aula y ámbito escolar, cómo desaparece la naturalidad de su ser bilingüe de acuerdo al contexto social y geográfico para dar paso a una artificialidad de su ser instructor de lengua (extranjera!) en el contexto institucional, especialmente si se trata de colegios urbanos y particulares.

### **Buen material por si falla... Asignatura voluntaria...**

Relativizar el rol del docente también está en la base de la demanda de buen material, que permite autonomía e independencia en el aprendizaje (Pennycook 1997). La capacidad y responsabilidad del alumno de tomar decisiones respecto a la construcción de su propio aprendizaje de lengua son exaltados, por así decirlo, en la demanda de asignatura voluntaria. Es una apuesta por la motivación personal más que por la presión externa, la confianza en el buen criterio del aprendiz de entender la realidad que lo rodea y lo que ésta le exige aprender más que en la exigencia escolar como tal, que poco motiva a los alumnos y les aleja demasiado (e innecesariamente) de la lengua indígena. En este contexto, es de destacar el aspecto de la evaluación que focaliza la utilización de lo aprendido y no el objeto de estudio.

## **Conclusión**

Alumnos, padres y madres de familia de colegios particulares en Cochabamba en los cuales se enseña quechua como asignatura se expresan a favor del modelo de interculturalización educativa “educar para interactuar”. Coherente con esta demanda, su propuesta metodológica responde a un enfoque de constructivismo social centrado en el alumno en tanto responsable y capaz de generar su propio aprendizaje. La lengua indígena es plenamente reconocida como ‘segunda lengua’ y debería ingresar al currículo en ese sentido técnico del término, no como ‘lengua extranjera’, habida cuenta del bilingüismo social e individual característicos de Cochabamba. Estos actores demuestran ser expertos en materia educativa y tendrían toda la legitimidad para participar en la gestión curricular de los establecimientos particulares por ellos escogidos.

Quién sabe desescolarizando el quechua, despojándolo de la envoltura de la cultura escolar, rescatándolo de una pedagogía de lengua extranjera y poniéndolo a disposición de una propuesta pedagógica como la construida por los interesados logremos nuevos y más hablantes y amantes de la lengua. Quién sabe aportemos de esta forma a la valoración de la lengua, colocando el tratamiento escolar del quechua al nivel que la lengua se merece por justicia política. Quién sabe desde una distinta asignatura del quechua podríamos llegar a fortalecer entre los alumnos de este sector de la sociedad cochabambina y nacional el sentimiento de ‘lo nuestro’ que ellos mismos buscan.

## **POST SCRIPTUM**

Casi dos años después del trabajo de campo para esta investigación, en Bolivia se suscitaron acontecimientos impensables para muchos, probablemente también temidos por sectores hegemónicos de la sociedad boliviana. Releyendo los testimonios recogidos entonces, otros adultos y niños de estos sectores ya anticipaban con bastante claridad un país reconstituido en su relación de fuerzas, en la manera de presentarse hacia afuera y diferenciarse de otros países con lo “propio” histórico y mayoritario indígena, en su identidad nacional, gobernado por un presidente indígena. Si la realidad boliviana ha cambiado tan vertiginosa y profundamente a partir del 18 de diciembre de 2006, podrá también tornarse realidad el DESEO del cual da cuenta este trabajo. Esperamos brindar un granito de arena en estos sorprendentes procesos de revisión de lo establecido y hasta hace poco no cuestionado en tal magnitud, para que el cambio también ingrese de la mano (y en la actitud) de docentes, técnicos y autoridades al aula, a escuelas y colegios urbanos, al sistema educativo en general y éste empiece a responder a la realidad social, su conformación étnica, lingüística y su carácter diverso e incluyente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agar Michael  
1996 **The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography.** San Diego: Academic Press.
- Albó, Xavier y Ruperto Romero  
2004 “M5 Interculturalidad” Módulo 5 del Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores públicos de Bolivia. La Paz. (Mimeo)
- Apple, Michael  
1982 **Education and Power.** New York: Routledge.
- Arratia, Vidal  
2004 “Prácticas y concepciones de la EIB en escuelas públicas de la ciudad de Cochabamba”. Tesis de maestría PROEIB Andes. Cochabamba.
- Benson, Phil y Peter Voller  
1997 “Introduction to Roles and relationships” en Phil Benson y Peter Voller (eds.) **Autonomy and Independence in Language Learning.** London/New York: Longman. 93-97.
- Bertely, María  
2000 **Conociendo nuestras escuelas.** México D.F.: Paidós.
- Bodnar, Yolanda y Elsa Rodríguez  
1993 “Etnoeducación y diversidad cultural” en Corprodic (ed) **Urdimbres y tramas culturales.** Bogotá: Corprodic. 23-44.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron  
1970 **Reproduction in Education, Society and Culture.** London: Sage Publications.
- Cooper, Robert  
1997 **La planificación lingüística y el cambio social.** Madrid: Cambridge.
- Córdova, Gavina, Roberto Zariquiey y Virginia Zavala  
2005 “¿Falacias en torno del desarrollo del quechua? Una reflexión desde la formación docente EBI”. **Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural** Vol. 5. Lima: PROEDUCA-GTZ.
- Crawford, Alan y Herminia Cadenas  
2003 “Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua” en Ingrid Jung y Luis Enrique López (comps.) **Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.** Madrid: PROEIB Andes/Inwent/Morata. 227-247.
- Cummins, Jim  
2002 **Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos.** Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte/Ediciones Morata.
- Dietz, Günther  
2003 **Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica.** Granada: Universidad de Granada.
- Donato, Richard  
2000 “Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom” en James Lantolf (ed) **Sociocultural Theory and Second Language Learning.** Oxford/New York:Oxford University Press 27-49.
- Erickson, Frederick  
1993 “El discurso en el aula como improvisación: Las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase” en Honorio Velasco y otros (eds) **Lecturas de antropología para educadores.** Madrid:Trotta. 325-353.

- Ermenc, Klara  
2005 "Limits of the effectiveness of intercultural education and the conceptualisation of school knowledge". **Intercultural Education**, Vol 16, Nr. 1 41-55.
- Everhart, Robert  
1993 "Leer, escribir y resistir" en Honorio Velasco y otros (eds.) **Lecturas de antropología para educadores**, Madrid: Trotta. 355-388.
- Geertz Clifford  
1973 **The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books.
- Gigante, Elba, Pedro Lewin, Stefano Varese  
1986 "Condiciones etno-lingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada". Ponencia presentada en el Seminario Taller Elaboración de currículo intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza en y de lengua materna (UNESCO/OREALC) en octubre de 1986 en Buenos Aires.
- Gillette, Barbara  
1994 "The Role of Learner Goals in L2 Success" en James Lantolf y Gabriela Apple (eds.) **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. 195-213.
- Giroux, Henry  
1990 **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Madrid: Paidós.
- Giroux, Henry y Peter McLaren (eds)  
1989 **Theories and Resistance in Education**. London: Heinemann Educational Books.
- Granda, Sebastián  
2005 "La educación intercultural para todos en Ecuador, Perú, Bolivia y Chile. Propuesta de investigación". Mimeo.
- Hutmacher, Walo  
2001 "Education systems, social integration and inequality" en S. Tawil (ed) **Curriculum Change and Social Inclusion: Perspectives from the Baltic and Scandinavian Countries. Final Report of the Regional Seminar Vilnius**, Lithuania, 5-8.XII. Accesible en la página [http://www.ibe.unesco.org/Regional/baltic\\_sea/Balticpdf/vilnius4e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/Regional/baltic_sea/Balticpdf/vilnius4e.pdf) consulta junio 2005.
- Hymes, Dell  
1978 "What is ethnography" **WPS** 45: 1-25
- Illich, Ivan  
1970 **Deschooling society**. New York: Harper and Row. Accesible en la página [www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html](http://www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html), consulta junio 2005
- Jackson, Philip  
1968 **Life in Classrooms**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- King, Kendall  
2001 **Language Revitalization Processes and Prospects. Quicha in the Ecuadorian Andes**. Bilingual Education and Bilingualism 24. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Kloss, Heinz  
1969 "Research possibilities on group bilingualism". A Report. Quebec: International Center for Research on Bilingualism.
- Krashen, Stephen  
1982 **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon Press.
- La Belle, Thomas y Christopher Ward

- 1994 Multiculturalism and Education: Diversity and its Impact on Schools and Society. Albany, N.Y: SUNY Press.
- Lambert, William y Alain Lambert  
1964 **Social Psychology**. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lantolf, James  
2000 "Introducing sociocultural theory" en James Lantolf (ed) **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford/New York:Oxford University Press 1-26.
- Limachi, Vicente  
2000 "Hasta ahora seguimos sufriendo...". Gestión educativa y castellano como segunda lengua. Estudio del núcleo de Suma Qhantati: Cutusuma". Tesis de maestría PROEIB Andes. Cochabamba.
- Littlejohn, Andrew  
1997 "Self-access work and curriculum ideologies" En Phil Benson y Peter Voller (eds.) **Autonomy and Independence in Language Learning**. London/New York: Longman. 181-191.
- McLaren, Peter y Cristine Sleeter (eds.)  
1995 **Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference**. Albany: SUNY Press.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes MECyD  
1998 **Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y Leyes conexas**. La Paz: CID.
- Mosonyi, Emilio Esteban  
1982 "Responsabilidad del lingüista frente a los pueblos indígenas americanos". **América Indígena**, Vol. XLII, Nr. 2. 289-300.
- Pavlenko, Aneta y James Lantolf  
2000 "Second language learning as participation and the (re)construction of selves" en James Lantolf (ed) **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford/New York:Oxford University Press. 156-177.
- Pennycook, Alastair  
1997 "Cultural alternatives and autonomy" en Phil Benson y Peter Voller (eds.) **Autonomy and Independence in Language Learning**. London/New York: Longman. 35-53.
- Perrenoud, Philippe  
1984 **La fabrication de l'excellence scolaire**. Ginebra:Droz.
- Pozzi-Escot, Inés  
1991 "Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el país". En Madeleine Zúñiga, Inés Pozzi-Escot y Luis Enrique López (eds.) **Educación bilingüe intercultural, reflexiones y desafíos**. Lima: 121-146.
- Romero de Campero, Ana María  
2005 "Está por nacer otro país". **Revista ¡OH!** 19.6.2005. Cochabamba.
- Ruiz, Richard  
1984 "Orientations in language planning". **NABE Journal** 8. 15-34.
- Selinker, Larry  
1972 "Interlanguage". **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching IRAL** 10:209-231.
- Sichra, Inge  
2001 "¿Para qué me enseñan quechua! ¿Acaso voy a ser dirigente campesino? La enseñanza del quechua en colegios de la ciudad de Cochabamba, Bolivia". PROEIB Andes, mimeo.  
2003 **La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba**. La Paz: PROEIB Andes/Plural.

- 2005a "Trascendiendo o fortaleciendo el valor emblemático del quechua: identidad de la lengua en la ciudad de Cochabamba". En S. Coronel-Molina y L. Grabner-Coronel (eds.) **Lenguas e identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales**. Quito: Abya Yala. 211-250.
- 2005b ""¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística". **Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinasay** Vol. 3. Cochabamba. 161-181..
- Silva-Corvalán, Carmen  
2003 "La adquisición de lenguas: Una revisión de la literatura con especial referencia al castellano" en Ingrid Jung y Luis Enrique López (comps.) **Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas**. Madrid: PROEIB Andes/Inwent/Morata. 24-38.
- Swain, Merrill  
2000 "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue" en James Lantolf (ed) **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford/New York:Oxford University Press. 94-114.
- Talavera, María Luisa  
1999 **Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en 3 escuelas del Programa de Reforma Educativa**. La Paz: PIEB:
- Velasco, Honorio y Angel Díaz de Rada  
1997 **La lógica de la investigación etnográfica**. Madrid: Trotta.
- Velasco, Honorio, Javier García y Angel Díaz de Rada  
1993 "Introducción a Educación y escuela como procesos socioculturales" en Honorio Velasco y otros (eds) **Lecturas de antropología para educadores**. Madrid:Trotta. 315-324.
- Van Lier, Leo  
2000 "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective" en James Lantolf (ed.) **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press.
- Vigil, Nila  
2004 "Pueblos indígenas y escritura" en Mario Samaniego y Carmen Gloria Gabarini (comps.) **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: MECESUP/Universidad Católica de Temuco. 187-234.
- Voller, Peter  
1997 "Does the teacher have a role in autonomous language learning? en Phil Benson y Peter Voller (eds.) **Autonomy and Independence in Language Learning**. London/New York: Longman. 98-113.
- Walsh, Catherine  
2001 **La interculturalidad en la Educación**. Lima: DINEBI
- Wolcott, Harry  
1990 "Writing Up Qualitative Research". Newbury Pak, CA: Sage. (Accesible en la página [www.aelweb.vcu.edu/resguide/appb.htm](http://www.aelweb.vcu.edu/resguide/appb.htm), consulta junio 2005.
- 1993 "Sobre la intención etnográfica" en Honorio Velasco y otros (eds) **Lecturas de antropología para educadores**. Madrid:Trotta.127-144.
- 2003 "En búsqueda de la esencia de la etnografía" Conferencia dictada en el seminario – taller sobre "Etnografía" organizado por las Facultades de Enfermería, Nacional de Salud Pública y Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, el 16 de junio en Medellín. Traducción al español por Lidia Pérez Peláez. Accesible en (<http://enfermeria.udea.edu.co/revista/html/modules>, última Consulta II/ 2006).

## ANEXO

### **Preguntas motivadoras para la entrevista a profesores**

- ¿Qué logros tiene con la enseñanza del quechua?
- ¿Cómo responden los alumnos?
- ¿Qué dificultades tiene con la enseñanza del quechua?
- ¿Qué material usa?
- ¿Qué propósito tiene su clase?
- ¿Cómo se hizo profesora de quechua?
- ¿Dónde y cómo aprendió quechua?
- ¿Qué apoyo recibe para sus clases del colegio o de otro lado?

### **Preguntas motivadoras para la conversación con padres y madres**

- ¿Qué relación/historia tienes con la lengua?
- ¿Tienes un entorno quechua, alguien habla quechua en la familia, en el hogar?
- ¿Tu hijo tiene un entorno quechua?
- ¿Qué pensaste cuando supiste que el colegio ofrecía quechua?
- ¿Qué esperas de la clase de quechua?
- ¿Qué te parece la forma de enseñar de la profesora?
- ¿Qué piensas sobre el futuro de la lengua y de la cultura?

### **Preguntas motivadoras para la conversación con los alumnos**

- ¿Escuchas quechua fuera del colegio?
- ¿Es importante el quechua?
- ¿Te gusta la clase de quechua?
- ¿Te resulta fácil o difícil?
- ¿Para qué te sirve?
- ¿Quién te ayuda con las tareas?
- ¿Qué quisieras que cambie?
- ¿Te gustaría que sigan dando quechua?

### **Guía abierta de entrevista a directores**

- ¿Por qué y desde cuándo se introdujo el quechua en el currículo?
- ¿Cómo respondió y responde el alumnado?
- ¿Qué sentido tiene dar quechua en el colegio?
- ¿Qué futuro tienen las lenguas indígenas? En el país? ¿En la ciudad?