

# **Universidad Nacional del Altiplano**

**ESCUELA DE POST - GRADO**

**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN**



## **LAS OPINIONES Y ACTITUDES DE LOS PADRES DE FAMILIA FRENTE A LA UTILIZACIÓN DE LA LENGUA QUECHUA EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL**

**TESIS PRESENTADA POR EL :**

**LIC. PORFIRIO ENRÍQUEZ SALAS**

**PARA OPTAR EL GRADO DE :**

**MAGISTER SCIENTIAE  
EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN**

**PUNO - PERÚ**

**2000**

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO - PUNO  
BIBLIOTECA CENTRAL  
Fecha Ingreso: 26 MAY 2014  
Nº 00301

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO  
ESCUELA DE POST-GRADO**

**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN**

**LAS OPINIONES Y ACTITUDES DE LOS PADRES DE FAMILIA FRENTE A LA  
UTILIZACIÓN DE LA LENGUA QUECHUA EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE  
INTERCULTURAL**

TESIS PRESENTADA POR EL:

**LIC. PORFIRIO ENRÍQUEZ SALAS**

PARA OPTAR EL GRADO DE:

**MAGISTER SCIENTIAE  
EN LINGÜÍSTICA ANDINA Y EDUCACIÓN**

APROBADA POR EL JURADO REVISOR CONFORMADO POR:

MSC. JUAN DE DIOS CUTIPA LIMA  
PRESIDENTE DEL JURADO

:..........

DR. JUAN CARLOS GODENZZI ALEGRE  
PRIMER MIEMBRO

:.....

MSC. PEDRO ÁRIAS MEJÍA  
SEGUNDO MIEMBRO

:..........

MSC. EMILIO CHAMBI APAZA  
DIRECTOR Y ASESOR DE TESIS

:..........

A MIS PADRES JUAN Y ROSA,  
COMO MUESTRA DE GRATITUD  
Y AFECTO.

A SUSANA, MI ESPOSA  
CON PROFUNDO CARIÑO.  
SU APOYO CONSTANTE,  
HIZO POSIBLE ESTE  
TRABAJO.

A CARLOS Y LUIS, MIS  
HIJOS. CON ESPERANZA  
Y PROFUNDA FE.

AGRADECIMIENTO

A LA UNIVERSIDAD NACIONAL  
DEL ALTIPLANO

MI ALMA MATER

EN LA PERSONA DEL:

DR. JUAN ASTORGA NEIRA  
RECTOR

DR. FERNANDO CÁCEDA DÍAZ  
VICE RECTOR ACADÉMICO

DR. ADOLFO DEL CONDOR Y CONDORI  
VICE RECTOR ADMINISTRATIVO

POR HABERME FAVORECIDO CON UN  
AÑO DE LICENCIA, PARA LLEVAR  
A CABO ESTA INVESTIGACIÓN.

# INDICE

## RESUMEN

## INTRODUCCIÓN

### CAPITULO I.

#### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS, JUSTIFICACIÓN, Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN..... 1

1.1. Planteamiento del problema.....	1
1.2. Objetivos del estudio.....	8
1.3. Justificación.....	8
1.4. Antecedentes.....	9

### CAPITULO II.

#### MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN..... 21

2.1. Marco teórico.....	21
2.1.1. La actitud.....	21
2.1.2. Diglosia y el carácter diglósico de la sociedad peruana.....	28
2.1.3. Lealtad lingüística.....	32
2.1.4. Educación bilingüe intercultural.....	33
2.2. Marco conceptual.....	35
2.3. Hipótesis y operacionalización de variables.....	36

### CAPITULO III.

#### MÉTODO DE INVESTIGACIÓN..... 38

3.1. Tipo de investigación.....	38
3.2. Unidad de análisis y observación.....	38
3.3. Dimensión de análisis.....	38
3.4. Medición y recolección de datos.....	39
3.4.1. Escala de actitudes.....	39
3.4.2. Recolección de información sobre opiniones.....	40
3.4.2.1. La encuesta.....	40
3.4.2.2. La entrevista.....	41
3.5. Universo y muestra de estudio.....	41
3.6. Procesamiento y análisis de información.....	43
3.6.1. Procesamiento de la escala de actitudes.....	43
3.6.2. Procesamiento de la encuesta.....	44
3.6.3. Procesamiento de la entrevista.....	44

## CAPITULO IV.

### EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS..... 45

- 4.1. El poblador andino: del proceso de castellanización a la educación bilingüe intercultural..... 45
  - 4.1.1. El poblador andino y el contexto sociolingüístico-histórico del proceso de castellanización..... 46
  - 4.1.2. Los efectos del proceso de castellanización a partir de la escuela en el poblador andino..... 88
    - 4.1.2.1. El poblador andino: del aprendizaje del castellano, a las migraciones, para su inserción en el medio urbano..... 89
    - 4.1.2.2. El proceso de castellanización y la postergación de la lengua quechua y la cultura andina..... 98
  - 4.1.3 La nueva perspectiva del poblador andino: de la escuela castellanizadora-asimiladora, a la aceptación de la EBI en las escuelas de las comunidades campesinas..... 100
    - 4.1.3.1. Los padres de familia y el cambio de estrategia a partir de la escuela..... 104
    - 4.1.3.2. Los padres de familia y la aceptación del quechua como lengua de instrucción en la escuela..... 121
    - 4.1.3.3. La actitud de los padres de familia en relación al uso del quechua en la EBI..... 127
- 4.2. Los padres de familia y la lealtad hacia el quechua..... 131
  - 4.2.1. Opiniones sobre la desaparición del quechua..... 134
  - 4.2.2. El hablante quechua: ¿se avergüenza de hablar su lengua materna?..... 144
  - 4.2.3. Opiniones sobre la utilidad del quechua..... 152
- 4.3. La información que tienen los padres de familia sobre la educación bilingüe intercultural, sus ventajas y el uso de la lengua quechua en la escuela..... 159

4.3.1.	Los padres de familia y su punto de vista sobre la EBI.....	161
4.3.1.1.	Los padres de familia, ¿saben o no saben qué es la EBI?.....	161
4.3.1.2.	Los padres de familia y la aceptación de la EBI.....	173
4.3.2.	Los padres de familia: ¿saben o no saben cuáles son las ventajas de la EBI?.....	177
4.3.3.	Los padres de familia: ¿saben o no saben por qué motivos la EBI utiliza la lengua materna quechua en la educación de sus hijos en la escuela?.....	184
<b>CONCLUSIONES.....</b>		<b>191</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>		<b>198</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>		<b>199</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>216</b>

## RESUMEN

Esta investigación presenta el análisis de las opiniones y actitudes de los padres de familia quechuahablantes del departamento de Puno, en tres temas importantes relacionados con la educación bilingüe intercultural (EBI): el uso de la lengua materna quechua en las escuelas donde se aplica la EBI; la lealtad del quechuahablante a su lengua materna y la información que tienen sobre la EBI, sus ventajas y los motivos por los cuales esta modalidad educativa utiliza la lengua quechua en la escuela.

En los inicios de la década del 80, la utilización del quechua, la lengua materna de los niños, como una de las lenguas de instrucción en las escuelas EBI, generó opiniones y actitudes desfavorables de los padres de familia hacia ésta modalidad educativa. El problema se manifestó en el temor de los padres de familia, por el aprendizaje del castellano y el futuro escolar de sus hijos.

Sin embargo, después de 20 años de la utilización del quechua en las escuelas EBI, las opiniones de los padres de familia, están cambiando. En la actualidad no quieren que sus hijos aprendan sólo el castellano en la escuela, por el contrario, su interés mayoritario se orienta por el aprendizaje del quechua (como lengua materna) y del castellano (como segunda lengua) a la vez, a fin de satisfacer las múltiples necesidades de carácter comunicativo y educativo de sus hijos.

En el mismo sentido, la actitud desfavorable de los padres de familia hacia el uso del quechua en las escuelas EBI, también está cambiando sustancialmente a favor de su utilización. Las puntuaciones por debajo de la línea de indiferencia de los componentes cognoscitivo y conductual de la actitud investigados, confirman esta tendencia.

En relación a la lealtad lingüística, esta investigación demuestra que los quechuahablantes tienen una gran lealtad a su lengua materna, la misma que se manifiesta en las opiniones contrarias a la desaparición del quechua, que se fundamenta en el gran número de hablantes, la lengua recibida como herencia de los abuelos y su importancia para la comunicación entre comuneros y familiares, dentro de la comunidad campesina.

Asimismo, los quechuahablantes no tienen vergüenza de hablar su lengua materna. Por el contrario, se identifican y se enorgullecen de ella, salvo en el contexto de la ciudad, donde

el castellano hablante urbano no aprendió a respetar a la lengua quechua ni a sus hablantes. Los quechuahablantes también precisan que su lengua tiene utilidad para el proceso de interacción social y mejor comprensión de los mensajes entre comuneros y familiares.

Finalmente, en relación a la información que tienen los padres de familia sobre la EBI, sus ventajas y los motivos por los cuales se utiliza la lengua quechua en la EBI, la opinión mayoritaria de los padres de familia, confirmó que no están bien informados sobre estos tres aspectos. Esta situación es producto de la desinformación sobre las bondades de la EBI a nivel de los pobladores que habitan en las comunidades campesinas, como responsabilidad de las instituciones educativas encargadas de su implementación.

## SUMMARY

This research presents the analysis of the opinions and attitudes of Quechua speakers family's parents of Puno department, in three important topics related to the intercultural bilingual education (IBE): the use of quechua as a mother tongue at schools where the IBE is being applied; the quechua speaker's loyalty to its mother tongue and the information they have about IBE, its advantages and the reason for which this educative modality use Quechua at school.

At the begining of the 1980s, the use of children's Quechua mother tongue in their learning activities at schools where the IBE was applied, caused negative opinions and attitudes in the parents of family. They were afraid their children wouldn't learn spanish and they worried for their future schooling.

Twenty years later, opinions have changed. They not only want their children to learn spanish but to have a better knowledge of quechua as a mother tongue and spanish as a second language, so their children could satisfy both communicative and educative needs.

Twenty years later, not only opinions have changed, but parents attitudes show punctuations of a curve under the cognitive and conductual indifference curve.

About their linguistic loyalty, this research shows that the Quechua speakers are loyal to their mother tongue. It is shown in the opinions given contrary to the Quechua language disappearance, they mentioned that Quechua was a cultural heritage got from their ancestors and that it was so helpful to communicate between family and community members.

Quechua speakers don't get embarrassed when they use their mother tongue, they feel proud of Quechua matter that doesn't happen in the city, the city spanish speaking citizen haven't learnt to respect the Quechua language neither to its inhabitants. They also mention that Quechua is so useful for the social interaction and for better message understanding, between families and community members.

Finally, the familily parents found out that they were not pretty well imformed about IBE and its advantages.

## INTRODUCCIÓN

Hace más de veinte años que se aplica la educación bilingüe intercultural (EBI) en las escuelas de las comunidades campesinas del departamento de Puno. La aplicación de esta modalidad educativa, entre otros, permitió el logro de dos objetivos educativos fundamentales: a) reorientar el sistema educativo primario a las características socioculturales y lingüísticas de los niños de habla quechua procedentes de las comunidades campesinas del altiplano andino; y b) mejorar la calidad educativa, como alternativa a la educación castellanizadora-asimiladora, impulsada hasta entonces por el sistema educativo oficial en el área andino-amazónica del Perú.

A partir de la implementación de la EBI, se reconoce la necesidad de utilizar el quechua, la lengua materna de los niños procedentes de las comunidades campesinas, como lengua instrumental de educación y el aprendizaje del castellano en calidad de segunda lengua. Sin embargo, la utilización de la lengua quechua dentro del sistema educativo formal puneño, generó temores infundados, opiniones y actitudes desfavorables de los padres de familia de las comunidades campesinas hacia la EBI.

Por esta razón, se dieron diversas opiniones sobre el uso del quechua en la escuela. Unos padres de familia dijeron que el quechua "confunde a los niños y les impide el aprendizaje eficiente del castellano", para otros no se debe utilizar la lengua quechua en la escuela porque "sus hijos ya la aprendieron en la casa y no tienen necesidad de aprenderla nuevamente en la escuela", o "el uso del quechua en la escuela hace dar vueltas la cabeza y confunde el aprendizaje del castellano".

En el peor de los casos, la EBI fue considerada por los padres de familia de las comunidades campesinas, como una modalidad educativa "quechuizadora", destinada a retardar y en algunos casos hasta privar el aprendizaje del castellano en sus hijos. De ahí que muchos padres de familia, se opusieron a la implementación y aplicación de la EBI en las escuelas de sus comunidades campesinas, llegándose en algunos casos a retirar a sus hijos de las escuelas EBI y a hostilizar a los profesores que venían implementando esta modalidad educativa.

Esta problemática manifestada por los padres de familia quechuahablantes de comunidades campesinas, en relación a la utilización de su lengua materna como instrumento de educación en la escuela, fue considerada como una reacción y sentimiento de desprecio a su lengua materna, insinuándose que éstos ya no se identifican con su lengua, por no tener lealtad o sentimiento de aprecio hacia ella. A pesar de estos problemas, actualmente continúa la implementación de la EBI, como parte de la política educativa del Estado peruano en las escuelas de las comunidades campesinas del departamento de Puno y con ella el uso del quechua como lengua de instrucción.

Atendiendo a los puntos de vista de los padres de familia sobre la EBI y el uso del quechua dentro de ella, la presente investigación pretende responder a las siguientes interrogantes, consideradas como problemáticas:

¿Por qué los padres de las comunidades campesinas donde se aplicó la EBI, tienen opiniones y actitudes desfavorables hacia el uso del quechua como lengua instrumental de educación en la escuela?.

¿Las opiniones y actitudes desfavorables de los padres de familia de las comunidades campesinas hacia el uso de la lengua quechua como instrumento de educación en la escuela, significa que éstos desprecian su lengua vernácula?.

¿Cuál es la información que tienen los padres de familia de las comunidades campesinas sobre la EBI, sus ventajas y los motivos por los que ésta modalidad educativa utiliza la lengua vernácula quechua en la escuela?.

El esclarecimiento de éstos tres aspectos relacionados con la EBI y el uso del quechua dentro de ella, permitirá comprender: en primer lugar, la tendencia de las opiniones y actitudes de los padres de familia y los cambios sustanciales que se vienen manifestando, los mismos que favorecen sustancialmente y auspician el uso de la lengua quechua dentro de la escuela.

En segundo lugar, una interpretación del real sentido de la lealtad lingüística de los padres de familia quechuahablantes hacia su lengua, manifestada en sus opiniones sobre la desaparición del quechua, el uso y la utilidad de ésta importante lengua andina. En tercer lugar, las opiniones sobre los niveles de difusión de la EBI a nivel de los habitantes de las comunidades campesinas del departamento de Puno.

Esta investigación, prioritariamente de carácter descriptivo-exploratorio, lindando con el estudio de casos, se llevó cabo en el ámbito territorial de dos entes ejecutores del PLANCAD-EBI: la APRICE y el ICISEC. En las comunidades campesinas del ámbito de estos entes ejecutores, se aplicaron encuestas, entrevistas y escalas de actitudes a los padres de familia que tienen a sus hijos en las escuelas EBI, con el propósito de obtener información cuantitativa y cualitativa para contrastar las hipótesis formuladas.

El método utilizado en esta investigación es el hipotético-deductivo. En síntesis, este método, en primer lugar, permitió que a partir de la elaboración de hipótesis, se planifique una estrategia de recolección de información de la realidad fáctica, utilizando diversos instrumentos. En segundo lugar, a partir del procesamiento de la información correspondiente, se generó el proceso de análisis de la información, para que a partir de ellas se acepte y/o rechace las correspondientes hipótesis formuladas. También fue necesaria la discusión y la reflexión sobre el tema en ciernes, durante el proceso de análisis de la información y la redacción del informe final.

Este trabajo está organizado en cuatro capítulos, el primero de los cuales presenta el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y los antecedentes de la investigación.

El segundo capítulo presenta el marco teórico y conceptual, así como las hipótesis de la investigación. El tercero ofrece un panorama sobre los diferentes procedimientos metodológicos utilizados para la recolección de datos, selección de la muestra así como el procesamiento y análisis de la información.

Por último, el cuarto capítulo, muestra los logros de la investigación a partir de la exposición y análisis de los resultados. En este capítulo, antes de la presentación de los resultados, se hizo necesaria la elaboración del marco sociolingüístico-histórico del proceso de castellanización del poblador andino. Con este propósito se elaboró una investigación bibliográfica, que con la ayuda de las múltiples posibilidades reflexivas de la Sociología, permitió construir una aproximación teórica de los motivos por los cuales fue necesaria la apropiación de la lengua castellano por parte del poblador andino asentado en las comunidades campesinas.

Finalmente, quiero agradecer los aportes recibidos para la elaboración de este trabajo. Son múltiples las personas que directa o indirectamente colaboraron con esta investigación. La lista es larga, por ello me limito a agradecer la colaboración de Julia Vera, Ana Torres, Jorge Mamani y Victoria Tisnado, por el pacienzudo trabajo de aplicación de encuestas. Su amplia experiencia en trabajos de campo a nivel de comunidades campesinas, permitió obtener la información que sustenta a los resultados.

El agradecimiento es extensivo a la Lic. Astrit Lino y a la MSC. Nelly Ramos, ambos responsables de los entes ejecutores de PLANCAD-EBI denominados como APRICE e ICISEC respectivamente. Su apoyo a la presente investigación, permitió el acceso a las escuelas de comunidades campesinas y padres de familia de las mismas, para efectuar el levantamiento de la información en el ámbito de su competencia. Hago extensivo el agradecimiento a los profesores: MSC. Juan de Dios Cutipa Lima, MSC. Emilio Chambi Apaza y MSC. Pedro Arias Mejía, por su valioso apoyo.

Por último, también deseo agradecer a todos y cada uno de los profesores de las escuelas de las comunidades campesinas, que facilitaron la aplicación de encuestas y a los comuneros por haber respondido el extenso cuestionario y guía de entrevista preparado para la recolección de información. A todos ellos mi más entrañable agradecimiento.

**"La lectura y la escritura deben comenzar por la lengua nativa: quechua o aymara, y seguir con el idioma oficial, el castellano. Es un error el pretender la destrucción violenta de la lengua vernácula: precisamente es un medio precioso para adquirir los instrumentos alfabéticos, como está demostrado en forma científica. Los monolingüistas creen acelerar el proceso de unificación y no piensan que la unidad no se consigue por la fuerza y el odio, sino por el amor y el buen entendimiento"**

**(Valcárcel, [1945] 1965: 135)**

## CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN:

### 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Reconociendo el carácter pluricultural y multilingüe de la sociedad peruana, y proponiendo alternativas viables a la "política y estrategias de integración y homogeneización de la educación peruana" (Pozzi-Escot, 1988a: 41) a partir de 1980, pasando por diferentes fases (cf. Hornberger, 1989a; López L. E., 1991), se inició la implementación experimental la educación bilingüe intercultural<sup>1</sup>, en las áreas lingüísticas quechua y aimara del departamento de Puno. Se aplicó esta modalidad educativa, "frente al reto de la educación en las zonas campesinas e indígenas de nuestro país, atendiendo la necesidad de adecuar el proceso educativo a las necesidades y características del educando, considerando los rasgos del medio social y natural al que pertenece"(PEBP-ME-GTZ, 1990: 10).

El modelo de educación bilingüe que se implementó, fue el de mantenimiento, orientado al "...logro de las habilidades principales de la lecto-escritura (hablar, escuchar, leer y escribir) y de la competencia gramatical y lingüística en dos lenguas que participan en el proceso didáctico" (Citarella, 1990: 123-124). De esta manera la EBI, incluyó el uso del quechua y aimara, como lenguas instrumentales de educación en la escuela. Es decir, el "uso de la lengua indígena en su doble rol de lengua objeto de estudio y lengua vehículo de educación a lo largo de toda la escuela primaria, a fin de lograr como meta a largo plazo un bilingüismo aditivo, en cuanto busca que los educandos añadan la L2 a su uso de L1" (Zúñiga, 1993: 25).

Entre de los diversos fundamentos que justifican la implementación de la EBI, resalta el lingüístico, porque favorece la adquisición del castellano, como producto del desarrollo de la lengua materna. En este sentido, varias "Investigaciones realizadas en contextos diversos concluyen que existe una interdependencia entre el aprendizaje de la segunda lengua y el reforzamiento de la lengua materna. Vale

---

1

En las fases iniciales de implementación de la educación bilingüe intercultural (EBI) en el departamento de Puno, se denominó como Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEBP), y a partir de 1989 cambió su nombre a Programa de Educación Bilingüe de Puno (PEBP).

decir, que para que el niño campesino logre apropiarse con seguridad del castellano, aunque parezca contradictorio, resulta indispensable asegurar en él un dominio de la lengua materna, no sólo en diferentes niveles de abstracción, sino también en diferentes campos de conocimiento y contextos sociales de uso" (Jung y López, 1988: 49-51). Esta conclusión, determina que la lengua materna tiene suprema importancia para el normal desarrollo del niño en todos sus sentidos y facultades intelectuales, ya que viene a ser el principal instrumento de socialización, y porque permite el desarrollo de una de las facultades más importantes del hombre: el pensar. Al respecto, Sidorov, afirma que "...el hombre no nace como ser pensante. Las formas más sencillas de pensamiento las va adquiriendo a la vez que aprende a hablar" (Sidorov, 1991: 124).

En la fase experimental de aplicación de la EBI, se hicieron varias evaluaciones cualitativas y cuantitativas, destinadas a validar los libros, materiales y a efectuar exploraciones comparativas del rendimiento escolar de los alumnos involucrados en esta modalidad educativa (cf. Van Lier, 1984; Bergman, 1984). También se realizaron estudios de monitoreo de las áreas de lenguaje y matemática, especialmente a nivel de las habilidades reales de los alumnos.

En 1988, al final de la fase experimental del proyecto, se realizó una evaluación externa<sup>2</sup> con el propósito de conocer "...la eficiencia educativa de las escuelas experimentales bilingües del PEEB Puno, en comparación con las escuelas oficiales de la zona" (Rockwell, et. al., 1989: 25). Los resultados de esta evaluación, a nivel de los estudiantes fueron satisfactorios, los mismos que se pueden resumir en las siguientes conclusiones:

- a) El uso de la lengua vernácula (L1) en el aula, favorece el desarrollo de habilidades para la apropiación del castellano como L2.
- b) Es falsa la creencia de que la exclusión de la lengua vernácula en el aula, y el uso exclusivo del castellano en la escuela, asegure un manejo cada vez mayor del

---

2

La evaluación externa fue realizada por un equipo interdisciplinario de investigadores, bajo la coordinación de la Antropóloga Elsie Rockwell. Todos ellos miembros del Departamento de Investigaciones Educativas, del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México.

castellano. De acuerdo con este resultado, no tendría asidero aquella suposición de que la aplicación de la EBI y el uso de la L1 como lengua de instrucción "...compromete negativamente el futuro escolar y social de los niños, pues según dicen (los profesores y padres de familia) retrasa o limita su dominio del castellano y afecta sus posibilidades de mejor sobrevivencia en el sistema escolar y en el contexto clasista del entorno social más amplio" (ibíd.: 143).

- c) Las escuelas EBI, dan ventajas al alumno vernáculo hablante en dominios muy importantes, o en las variables más funcionales, como son: producción oral y adecuación funcional, además de la escritura; dominios absolutamente necesarios para el desenvolvimiento de la persona en contextos de uso masivo del castellano (resultado que concuerda ampliamente con las aspiraciones de los padres de familia: que sus hijos aprendan a hablar y escribir bien el castellano).
- d) Las ventajas de las escuelas EBI en las variables más fundamentales, no son percibidas por los padres de familia. Tampoco entienden que no es cierta esta afirmación sobre el acceso extraescolar al castellano: "Los niños que no aprendieron el castellano antes de entrar a la escuela, tienen menores ventajas que aquellos niños que aprendieron el castellano, antes de entrar a la escuela".

Durante el proceso de implementación, la EBI fue interinfluenciada constantemente por factores extraescolares e intraescolares. A parte de la legislación lingüística y educativa, uno de los problemas extraescolares más importantes que enfrentó y viene enfrentando la EBI, son "...las condiciones socioeconómicas de la familia del educando y principalmente su actitud básica frente a la educación bilingüe" (Von Gleich, 1989a: 194). Este problema delicado y no adecuadamente esclarecido, en el caso de Puno, tiene que ver con la aceptación de la educación bilingüe por los padres de familia y la comunidad, uno de los pies del trípode, que conjuntamente "con el maestro y la escuela" (Zúñiga, 1989: 551), tienen que interaccionar armónicamente para aplicar con éxito esta modalidad educativa.

Desde el inicio de aplicación del programa -según se especifica en la bibliografía revisada- las opiniones y

actitudes de los padres de familia (y de los profesores), fueron desfavorables hacia esta modalidad educativa. El principal argumento expresamente manifestado, gira en torno al uso de las lenguas vernáculas (quechua / aimara), como lenguas de instrucción o instrumentos de educación en la escuela, considerada tradicionalmente como el centro de castellanización dentro de las comunidades campesinas, por el uso exclusivo del castellano.

Diversos son los testimonios de los estudiosos que recogieron esta problemática. Así, Citarella (ob. cit.: 137) manifiesta que "La contradicción substancial en la cual se ha movido en estos años el PEEB, es la de impulsar una propuesta pedagógica de recuperación de las lenguas y culturas vernáculas en un ambiente en el cual los mismos usuarios de las lenguas (vernáculas) expresaban actitudes negativas hacia este proceso". Por su parte Van Dam (1989: 355) precisa que al uso de la lengua vernácula en la EBI, los campesinos la ven "como una educación 'para indios'". Hornberger (ob. cit.: 296), recogiendo las opiniones de los padres de familia, revela que el uso del quechua en la EBI, "confunde a los alumnos y demora su aprendizaje". En la evaluación externa efectuada por Rockwell, et. al. (ob. cit.: 142) a la EBI, se resalta que para los padres de familia, "...el único objetivo de la EBI, sería la escritura en L1 (quechua y/o aimara)".

Como consecuencia de estas opiniones y actitudes desfavorables, los padres de familia tomaron medidas radicales, como: el traslado de sus hijos a otra escuela donde no se aplique esta modalidad educativa, la hostilización a los docentes que la estaban aplicando, y hasta la prohibición de su aplicación en las escuelas de su comunidad.

Este problema relacionado con las opiniones y actitudes de los padres de familia sobre la EBI, parece que tiene la misma tendencia en las actuales circunstancias. En una reunión de comuneros, efectuado en la ciudad de Ilave, sobre el futuro de la educación bilingüe y el uso de las lenguas vernáculas como lenguas de instrucción en la escuela, un dirigente campesino opinó de la siguiente manera: "Hablar de educación bilingüe en la comunidad, es sentirse marginado, retroceder. El tiempo ya está modernizado y no da la educación bilingüe. Todo el mundo habla castellano y por qué exigirnos a estudiar en aimara?. Los padres quieren que sus hijos aprendan desde chiquitos el castellano, para que cuando sean grandes, ya hablen mejor el

castellano" (Entrevista a Vicente Ventura, comunero de Caritamaya, el 23-11-96).

Otro comunero, haciendo notar la utilidad de las lenguas vernáculas en el dominio de la ciudad dijo lo siguiente: "Cuando vamos a la ciudad nadie nos habla en quechua ni aimara. Si presentamos solicitudes en quechua y aimara nadie los leería ni lo respetaría. Tampoco hay libros de todos los conocimientos escritos en quechua ni aimara. Entonces, para qué enseñar la lengua materna a los niños?. A veces nos dicen que la educación bilingüe es para valorar nuestras lenguas. Nosotros podemos valorar nuestra lengua, pero el otro que es de la ciudad acaso valora nuestra lengua?. No valora. Si nosotros no más vamos a valorar nuestra lengua y el resto no valora, eso no esta bien, para qué sirve eso?. Primero, que los de la ciudad y los de las oficinas aprendan a valorar nuestra lengua y nuestra cultura, porque nosotros ya lo tenemos valorado, ya sabemos hablar nuestra lengua. Lo único que hacemos nosotros aprendiendo el castellano, es adecuarnos a lo que la sociedad nos trata y nos exige, eso no es malo" (Entrevista a Santos Laura, comunero de Caritamaya, el 23-11-96).

Estas opiniones de los padres de familia sobre el uso de las lenguas vernáculas en la EBI, son producto de la concurrencia de una infinidad de factores. Sin embargo, la jerarquización socioeconómica y el carácter diglósico de la sociedad peruana, donde interacciona cotidianamente el campesino vernáculo hablante, vienen a ser los factores determinantes. En las actuales circunstancias pareciera mas evidente y real aquella antinomia existente en la sociedad peruana: la contradicción entre ciudad-campo que va delimitando arbitrariamente "los usos idiomáticos del castellano hacia la ciudad y del quechua hacia la comunidad campesina" (Escobar, et. al., 1975: 53). En esta contradicción el castellano se encuentra mucho más valorado, por factores que involucran el prestigio, las funciones, los dominios y los canales. Se podría decir, que las opiniones y actitudes desfavorables de los padres de familia, hacia el uso de la lengua vernácula como lengua de instrucción en la escuela y a la EBI en general, son una respuesta lógica y bien pensada a este problema.

Esta situación, va paralela al cambio de modelo de desarrollo urbano-industrial implementado en la sociedad peruana, desde la década del 40 (cf. Pinzás, 1981; Ferner, 1982). Después de la liquidación de la hacienda, las relaciones serviles y la

oligarquía terrateniente (cf. Pease, 1980), la población rural vive en un nuevo contexto económico, político, social y cultural, caracterizado por la modificación de la tenencia de la tierra, introducción de tecnología moderna, mayor cobertura de los medios de comunicación; y de un modo mucho más visible "el incremento de la migración de la población rural hacia las ciudades, atraída por el estilo de vida y las oportunidades laborales y educativas" (Godenzzi, 1990: 2). Estos cambios se producen fundamentalmente como consecuencia de la ampliación del mercado interno y la ideología del progreso, que se propagandiza desmesuradamente desde el medio urbano y la costa moderna hacia el área rural andina.

En este nuevo contexto, el campesino ha optado -con justa razón o equivocadamente- por una nueva estrategia donde "la escuela y la escritura ya no asustan ni engañan" (Ortiz, 1973: 148-149), ni tampoco son consideradas como un "arma de doble filo" (Montoya, 1990: 97). En la actualidad, la escuela y el castellano, son para el campesino, el símbolo fundamental de la ideología del progreso en la ciudad, y "por tanto de movilidad y ascenso social para salir de la condición campesina, quedando claramente establecido la relación entre escuela y progreso" (Ansión, 1989: 443).

En forma específica, para el campesino, la escuela es el único medio disponible dentro de la comunidad, para que su hijo incorpore el castellano (oral y escrito) al servicio de sus fines. De esta forma, "... el sistema educativo en el campo se deriva de un inmenso anhelo del campesinado por cambiar su situación, por acceder a formas modernas de vida y de trabajo, por construir algo nuevo para lo cual intuye que requiere de los conocimientos que difunde la escuela, para ir reconstruyendo su cultura en concordancia con los retos y las necesidades del presente" (ibíd.: 444).

Esta realidad estaría demostrando, que en una sociedad jerarquizada y diglósica, donde el castellano como lengua oficial tiene prestigio, las lenguas vernáculas pasan a segundo plano; porque el individuo en este tipo de sociedad, tiene mucho más oportunidades de realizarse a partir del castellano que por las lenguas vernáculas. Por tanto, se produce una especie de conflicto entre la estrategia planificada por el padre de familia para que su hijo se apropie del castellano en la escuela castellanizadora, con el uso de las lenguas vernáculas estigmatizadas, como lenguas de instrucción en las escuelas modalidad EBI. En conclusión,

mediante la demostración de opiniones y actitudes desfavorables hacia el uso de las lenguas vernáculas en la EBI, los padres de familia estarían tratando de defender a la escuela, como el principal medio de castellanización de sus hijos, y que aparentemente se vio entorpecida por el uso de las lenguas vernáculas. Este es el primer problema que se abordó en esta investigación.

Esta problemática de opiniones y actitudes desfavorables hacia el uso de las lenguas vernáculas en la EBI, parece que esta llevando a una desvalorización y desprecio de estas lenguas por los padres de familia de las comunidades campesinas, y por tanto, de la identidad étnica por sus propios hablantes ancestrales. Sin embargo, el hecho de demostrar opiniones y actitudes desfavorables hacia la lengua vernácula en la escuela, no necesariamente lleva a un rechazo y desvalorización absoluta de estas lenguas. Basta recordar lo que Vicente Ventura manifestaba en una reunión efectuada en la ciudad de Ilave (el día 23-11-96), sobre el futuro de la EBI y el uso de las lenguas vernáculas como lenguas de instrucción en la escuela. Al respecto afirmó lo siguiente: "Si nosotros estamos perdiendo la lengua aimara que nos identifica como a aimaras, entonces ¿qué vamos a ser después?. Si vamos a olvidar nuestra lengua, entonces ¿queremos ser ch'iyara gringu, o qué queremos ser?". Este es otro de los aspectos que se trató en esta investigación.

Finalmente, si bien es cierto, que éstos serían algunos de los motivos que inducen a los padres de familia a cuestionar el uso de las lenguas vernáculas en la EBI, también se hace necesario conocer la información que tienen sobre esta modalidad educativa, sus ventajas y el por qué se utiliza la lengua materna como lengua de instrucción en la escuela. Recuérdese que la EBI es ventajosa para los niños, por tanto juzgarla desconociendo esas ventajas, es oponerse casi subjetivamente a una modalidad educativa recomendada para sociedades como la peruana.

Los problemas descritos, se formulan mediante las siguientes interrogantes:

- ¿Por qué los padres de familia de las comunidades campesinas donde se aplicó la EBI, tienen opiniones y actitudes desfavorables hacia el uso de la lengua quechua como instrumento de educación en la escuela?

- ¿Las opiniones y actitudes desfavorables de los padres de familia hacia el uso de la lengua quechua como instrumento de educación en la escuela, significa que éstos desprecian su lengua vernácula?
- ¿Cuál es la información que tienen los padres de familia sobre la EBI, sus ventajas y los motivos por los que esta modalidad educativa utiliza la lengua vernácula quechua en la escuela?

## 1.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.

Los objetivos de esta investigación son:

- a) Conocer los motivos por los cuales los padres de familia de las comunidades campesinas donde se aplicó la EBI, tienen opiniones y actitudes desfavorables hacia la utilización de la lengua vernácula quechua como instrumento de educación en la escuela.
- b) Determinar si las opiniones y actitudes desfavorables de los padres de familia hacia la lengua quechua como instrumento de educación en la EBI, significa que éstos desprecien su lengua.
- c) Conocer la información que tienen los padres de familia sobre la EBI, sus ventajas y los motivos por los que esta modalidad educativa utiliza la lengua vernácula quechua en la escuela.

## 1.3. JUSTIFICACIÓN.

La presente investigación esta destinada a esclarecer las tres interrogantes formuladas en el planteamiento del problema. Esclareciendo estos tres aspectos se pretende:

- a) Facilitar la implementación de políticas y estrategias que permitan aplicar la EBI en las escuelas de las comunidades campesinas del departamento de Puno.
- b) Proponer alternativas que permitan generar procedimientos de cambio de la actitud desfavorable de los padres de familia, hacia el empleo de las lenguas vernáculas, como instrumento de educación en la modalidad EBI.

- c) Implementar un programa dirigido a los padres de familia, para el conocimiento de las bondades de la EBI, y al uso del quechua como lengua instrumental en la escuela. Al respecto Dutcher (1983: 58) recomienda: "Aliente a los funcionarios de educación a pensar en forma positiva acerca del uso del primer idioma. Si los padres favorecen esta elección, aproveche su apoyo. En caso contrario, si por ejemplo temen que sus hijos estén en desventaja respecto del aprendizaje del segundo idioma, ayude a los funcionarios a preparar un programa que llegue hasta los padres y los eduque...".

#### 1.4. ANTECEDENTES.

La bibliografía revisada, se agrupó de la siguiente forma:

- a) Autores que facilitan algunas referencias y testimonios, sobre la existencia de opiniones y actitudes desfavorables de los padres de familia, hacia el uso de la lengua materna en la educación bilingüe intercultural. Entre estos autores se tienen a los siguientes:

Van Dam indica lo siguiente: "Como se sabe la educación bilingüe tal como la ven los campesinos, es reducida a una educación en lengua vernácula y asimilada a una 'educación para indios'. Además choca con las estrategias de rápida castellanización que los campesinos quieren para sus hijos..." (Van Dam, 1989: 355).

En la evaluación externa efectuada por Rockwell, et. al. a la EBI, se proponen diversas pistas respecto a las actitudes y opiniones de los padres de familia con esta modalidad educativa. En relación a los objetivos de la educación bilingüe se precisa lo siguiente: "En general los profesores y padres (de familia) parecen interpretar que la escritura en L1 (quechua y/o aimara) sería el único objeto de la propuesta PEEB, por la frecuencia con que la objetan, aunque los postulados de éste explícitamente proponen a la vez, la enseñanza del castellano como L2. Por otra parte, que la inclusión de esa escritura representa una de las características distintivas de esta opción de educación y que no es fácil que los profesores y padres la acepten cada quien por distintas razones" (Rockwell, et.al., ob.cit., 1989: 142).

La implementación de la escritura en L1, es el componente mas discutido por los padres de familia. El mismo autor, precisa que "...destaca las objeciones de los padres de familia a la enseñanza de la escritura en L1 y su preocupación por el futuro escolar de sus hijos" (ibíd.: 144). Reforzando esta preocupación de los padres de familia un profesor informa lo siguiente: "Nosotros hemos tenido acá cierta dificultad (para aplicar PEEB) durante como cinco años por parte de los padres de familia...porque sus hijos la escuela la tomó dicen para que aprenda a escribir sobre todo como dice segunda lengua, o sea en castellano porque en primer lugar, en ninguna de las oficinas hay escribientes o autoridades que se desempeñan como aymaristas... de modo que rechazan los padres, no queremos dicen" (ibíd.).

Esta situación de no aceptar la L1 como lengua de instrucción, varias veces a llevado a los padres de familia a tomar medidas muy radicales, como "...cambiar a sus hijos a una escuela donde no se aplica el PEEB" (ibíd.: 145)

Por su parte, Hornberger, en un tratado mucho más sistemático, recogió testimonios de los padres de familia de las comunidades campesinas sobre las diversas desventajas de la EBI. Estas opiniones se hacían evidentes en reuniones de la asociación de padres de familia, donde mostraban su descontento sobre la aplicación de la EBI y el uso del quechua en la escuela. Al respecto un padre de familia indicó lo siguiente: "Verdaderamente, yo que tengo en primer grado un chiquito. Quechua enseñan aquí en primer grado y castellano sabía, y quechua con castellano se entrevera y no sabe nada prácticamente. No puede platicar bien (castellano). Que ya no venga nunca, señor, que ya no venga. En vano a nuestros niños, en vano les hacen dar vuelta la cabeza" porque "ese bilingüe es un atraso, franco" (ob. cit.: 295).

En algunos casos, las determinaciones de los dirigentes comunales llegó a extremos de no dar acceso a la EBI a su comunidad e impedir su implementación en las escuelas. Al respecto la autora anteriormente citada, indica lo siguiente: "Tal como resultó, la comunidad de Kinsachata votó en una reunión siguiente para no recibir al PEEB en su escuela el siguiente año". Más adelante la autora

precisa: " ... la resistencia de la comunidad contribuyó en muchos casos al retiro del PEEB de las comunidades" (ibíd.).

Efectuando el correspondiente análisis, la autora precisa que "El argumento principal esbozado contra el quechua en la escuela giraba alrededor de la preocupación de que confundía a los alumnos y demoraba su aprendizaje ..., que significaba un retroceso en la escuela, que de todas maneras no había ningún sentido en aprender a escribir quechua, y que su uso no se hacía a nivel nacional sino sólo en algunas escuelas" (ibíd.: 296).

Para López, Luis E., et. al., el Perú es un país multiétnico, plurilingüe y pluricultural en el que confluyen más de 60 lenguas diferentes y donde el castellano no ha logrado aún generalizarse de manera definitiva, a pesar de quinientos años de colonización española. En este contexto sociolingüístico, se manifiesta "...la jerarquización que rige el funcionamiento de lenguas y culturas en el país, resultado de la jerarquización socioeconómica que caracteriza a la sociedad peruana. Desde esta perspectiva las lenguas vernáculas, por ser idiomas de grupos socialmente estigmatizados y económica y políticamente marginados, ostentan también el estatus de lenguas oprimidas (Albó, 1977). Mientras el castellano es la lengua de mayor uso y prestigio, que abarca todos los contextos y dominios de uso y monopoliza las esferas de la lengua escrita y la comunicación formal-oficial, las vernáculas, tienen como único reducto, dominios y contextos de uso relacionados con la comunicación familiar y comunal o local. Esta situación aún rige para lenguas vernáculas como el quechua y el aimara que tienen un alto número de hablantes a nivel nacional...La relación vernáculas-castellano esta pues caracterizada por una asimetría que pone en desventaja al vernáculo hablante frente al hispanohablante y que lo confronta a diario con una lengua parcialmente atrofiada, sin escritura, sin normas socialmente aceptadas y con otra desarrollada en todos los niveles de expresión, normalizada y de amplió uso escrito. Esta asimetría es resultado de la situación de diglosia que nos caracteriza" (1987: 1).

Esta situación de jerarquización socioeconómica conjuntamente con el carácter diglósico de la sociedad peruana, condiciona para que las vernáculos, como medios de expresión de las culturas autóctonas, se mantengan en la situación de lenguas oprimidas, y sean menospreciadas por la sociedad dominante generando "...en los hablantes de la lengua vernácula, tanto monolingües como bilingües, actitudes desfavorables frente a un mayor uso de sus lenguas y a su empleo en la educación formal. Tales actitudes van paralelas a un deseo cada vez mayor por aprender el castellano y por aprender a leer y escribir, lengua y habilidades vistas como condición indispensable de movilidad y ascenso social. Esta es una de las razones por las que en el medio rural indígena se plantean cada vez más exigencias de tipo educativo y una esperanza desmesurada en la escuela como agente de cambio, deseo que ésta no puede satisfacer" (ibíd. 2-3).

- b) Autores que tratan los cambios lingüísticos (el castellano por el idioma materno) en la región andina, como producto del "mito contemporáneo de la escuela" y la "ideología del progreso", dentro de una estrategia de apropiación del castellano a partir de la escuela, con el fin de acceder al mercado de trabajo en el medio urbano y las posibilidades de movilidad y ascenso social, utilizando la educación en castellano. Entre estos autores, tenemos a los siguientes:

**Montoya (1980)**, desarrolla la propuesta teórica denominada como el "mito civilizatorio de la escuela", la misma que fue ampliada en las sucesivas publicaciones efectuadas en 1986 y 1990. En esta propuesta teórica, polariza el problema de la escuela dentro de la comunidad campesina, la misma que ineludiblemente deviene en opciones de utilidad o no utilidad de ésta a nivel rural. Dicha propuesta según este autor, se sustenta en la siguiente tesis: "La educación occidental escolarizada en el Perú es, por un lado, un arma contra la opresión señorial-gamonal en el campo y, por otro, es un arma contra las culturas de los grupos étnicos" (1990: 97).

Este autor sustenta su propuesta teórica en el hecho de que los analfabetos en el mundo andino, se autodenominan como "mana ñawiyuq" (sin ojos). Y para superar este problema sus padres envían a sus hijos e hijas a la escuela para que "despierten" (rikch'anankupaq) y para

que "abran los ojos" (ñawinkuta kichanankupaq). Sin embargo, este hecho de asistir a "La educación escolarizada en el Perú es, por un lado un arma contra la opresión señorial-gamonal en el campo y, por otro, es un arma contra las culturas de los grupos étnicos...Muchísimos campesinos están orgullosos de ser ya 'leídos', de haber 'abierto los ojos', de haber salido del mundo de la noche. Ser 'leídos' significa la clara posibilidad de ejercer algunos derechos ciudadanos y no ser víctimas de las autoridades del Estado y los gamonales...La escuela significa también la esperanza de capacitarse para conseguir un empleo y dejar de ser un campesino pobre y de escasas posibilidades en la vida... Pero por otra parte, es un arma formidable en el Perú para enfrentar y destruir las culturas de todos los grupos étnicos sometidos a la dominación señorial colonial de gran parte de nuestra historia y a la dominación capitalista de nuestro tiempo. No es exagerado afirmar que en el siglo XX, la escuela cumple en el Perú la función de 'extirpadora de idolatrías' que la iglesia asumió luego de la invasión española...El sistema escolar oficial del Perú de hoy combate las culturas de los grupos étnicos, impone el castellano, proscribire a las otras lenguas y sanciona a los niños que provienen de los diversos grupos étnicos por hablar y escribir mal una lengua que no es la suya, ignora las religiones y el saber de esos grupos porque impone lo occidental y cristiano considerado etnocéntricamente como lo único bueno y verdadero. (ibíd. 106).

Como alternativa al mito civilizatorio de la escuela propone la EBI. Al respecto afirma lo siguiente: "En el terreno preciso de la educación una propuesta que debe merecer la mayor atención posible es la de una educación bilingüe y hasta que sea posible disponer del poder político necesario para convertirla en política de acción, todo esfuerzo para enriquecer la actual experiencia que ya tenemos me parece fundamental..." (ibíd. 109).

Ansión (1989), retomando "el mito civilizatorio de la escuela" de Montoya, apuesta por una posición mucho más viable respecto al rol de la escuela castellanizadora el interior de las comunidades campesinas, la misma que omite esa contradicción polarizante, entre la utilidad y la no utilidad de la escuela a nivel rural. Propone que

la escuela hoy en la comunidad campesina se encuentra muy de acuerdo "con un potencial de renovación cultural presente en el campesinado...por cambiar su situación, por acceder a formas modernas de vida y de trabajo, por construir algo nuevo para lo cual intuye que requiere de los conocimientos que difunde la escuela, para ir reconstruyendo su cultura en concordancia con los retos y las necesidades del presente" (ibíd.: 441).

La esencia de su reflexión teórica fundamental, la resume en la propuesta denominada "la escuela e ideología del progreso en comunidades campesinas de la sierra peruana". Discrepando con la propuesta teórica de Montoya sostiene lo siguiente: "En varios trabajos Rodrigo Montoya (1980, 1986) ha venido hablando del mito contemporáneo de la escuela. Para él la escuela es percibida en la actualidad por el campesinado como el modo de despertar, abrir los ojos, para pasar de la noche constituida por la cultura andina al día que representa el mundo occidental. Este tránsito de un mundo a otro comienza con el aprendizaje de la lectura y significa progreso. Para Montoya, esta actitud del campesinado con respecto a la escuela es positiva en cuanto permite la liberación de la dominación feudal, pero para él, simultáneamente, el sistema escolar cumple una función liquidadora de la cultura andina, en cuanto es 'un medio para implementar una dominación capitalista más vasta' (Montoya, 1980: 317)" (Ansión, 1989: 443).

Según Ansión, el aporte teórico fundamental de Montoya radica en que éste hace evidente ese cambio en la actitud tradicional del poblador rural con respecto a la escuela, que deja de ser vista como un monstruo que asusta por su asociación con las tinieblas, para convertirse al contrario en el símbolo de la luz y la sabiduría. Es decir, la posibilidad más importante para salir de su condición utilizando como medio la escuela, para incorporarse a la ciudad, atendiendo al firme deseo de ascender en la escala social, dejando de lado su cultura, para sumarse al soñado progreso. Sin embargo, "la idea de progreso en las comunidades campesinas no es solamente expresión de un sálvese quien pueda hacia la sociedad urbana. También refleja el dinamismo de un campesinado que es consciente que, para sobrevivir tiene que aceptar cambios profundos en su cultura para incorporar elementos externos totalmente nuevos. La nueva actitud no

necesariamente significa el dejarse engañar por el monstruo, también indica el esfuerzo para incorporar al monstruo en la vida cotidiana, para domesticarlo y ponerlo al servicio de uno. En lugar de asustarse con la escritura, el hombre andino de hoy pretende utilizarla. Pero, el problema no es tan simple. El carácter destructor de cultura de la escuela se encuentra hoy día en tensión con un potencial de renovación cultural presente en el campesinado que crea condiciones para una ruptura que no signifique necesariamente destrucción cultural, sino transformación y superación...Lejos de ser un instrumento fundamental de un pujante desarrollo capitalista, o el producto de una política coherente de Estado, el sistema educativo en el campo se deriva de un inmenso anhelo del campesinado por cambiar su situación, por acceder a formas modernas de vida y de trabajo, por construir algo nuevo para lo cual intuye que requiere de los conocimientos que difunde la escuela, para ir reconstruyendo su cultura en concordancia con los retos y las necesidades del presente" (ibíd.: 443-444).

En este sentido, según Ansión, la escuela no debe ser considerada sólo como liquidadora de la cultura andina. Si fuera así, o bien habría que resignarse a ella aceptándola tal como está, o bien habría que hacer campaña para lograr su destrucción, tal como lo planteaba por ejemplo Ivan Illich (1971). La perspectiva del poblador andino sobre la escuela, va en el sentido de aceptarla, porque sabe muy bien que tener una escuela en su comunidad campesina, no necesariamente significa un suicidio cultural, "sino representa al contrario, el deseo de hacer uso de un instrumento que es parte de un conjunto de transformaciones sociales y culturales, en un proceso de grandes tensiones no resueltas entre fuerzas sociales, entonces el reto consiste también en transformar la escuela para que responda de manera mucho más eficaz a las necesidades campesinas...el uso campesino de la escuela como trampolín hacia afuera y su potencial para el desarrollo" (ibíd.: 444).

Para el caso de Puno, Godenzzi (1990), casi en la misma perspectiva de Ansión, realizó un estudio con los migrantes rurales en la ciudad de Puno. El autor hizo este estudio, "debido a que hasta mediados de la década del 70, las migraciones se orientaban hacia fuera del departamento de Puno, preferencialmente Arequipa. A

partir de entonces se incrementa el contingente que migra a ciudades internas al departamento, principalmente Puno y Juliaca" (ibíd.:3).

Como resultado de este estudio, se llegó a la conclusión de que las migraciones no sólo se deben a "la pobreza campesina ni la carencia de tierras"; el principal móvil en las actuales circunstancias viene a ser "el deseo de superación o, como ellos mismos lo dicen, salir del 'atraso' para ir hacia el 'progreso'". Al respecto el citado autor, precisa lo siguiente: "La encuesta realizada entre la población migrante en Puno da cuenta de las razones que empujaron a la migración: aparecen con mayor frecuencia la búsqueda de trabajo y las oportunidades de estudio. Advertimos que los jóvenes vienen principalmente por el estudio, mientras que los adultos lo hacen por el trabajo. Un porcentaje menor de los encuestados aduce razones familiares (reencuentro con los familiares que ya migraron a la ciudad) o de ascenso social y sobrevaloración de las formas de vida urbana" (ibíd.: 4-5)

De todas formas, el elemento central que dinamiza el proceso de las migraciones hacia las ciudades de Puno y Juliaca, inclusive por motivos de estudio, sigue siendo el castellano, debido a que las lenguas andinas quechua y aimara no tenían utilidad para comunicarse en el contexto urbano. Al respecto, el autor enfatiza lo siguiente: "El camino obligado que hay que transitar si se quiere migrar y progresar es la castellanización. Cuanto mayor sea la apropiación del castellano por parte de los migrantes, mayores serán las posibilidades de movilidad y aceptación social en el medio urbano. No saber el castellano o ser incompetente en su manejo dificulta la sobrevivencia económica y cierra las puertas al ascenso social y a la participación democrática en la vida nacional. De ahí la urgencia de entrar cuanto antes en contacto con esta lengua y familiarizarse con ella" (Godenzzi, 1990: 5).

- c) Autores que realizan estudios sobre la valoración de la lengua vernácula por sus hablantes.

Ortega, et. al. (1989), en relación a la valoración de las lenguas quechua y castellano, precisa lo siguiente: "La conservación del quechua por la población rural como medio de comunicación básica influye a que sus hablantes

experimenten una identificación y valoración en el sentido que constituye el principal elemento unificador del grupo, y por consiguiente les lleva a una mayor identificación afectiva. Esta situación tiende a variar, cuando los grupos están más cerca a las áreas de desarrollo por la mayor fluidez en acciones comerciales, sociales, administrativas, etc. Los monolingües quechuas ven limitadas sus posibilidades de comunicación en interacciones, utilizando intermediarios para sus relaciones, lo que influye, en cierta medida a una valoración diferenciada de las lenguas y la tendencia a exigir a las nuevas generaciones, el aprendizaje del castellano como segunda lengua necesaria para la comunicación en el contexto, especialmente urbano. Este hecho se refleja en la declaración generalizada de que 'en la casa los niños ya han aprendido el quechua, e necesario que en la escuela, se enseñe el castellano para comunicarse mejor con otras personas de fuera'. En tal sentido los padres de familia en altos porcentajes (Azángaro 52%, Huatta 63% y Mañazo 75%), señalan preferencia que sus hijos aprendan castellano" (ibíd.: 262).

En relación a la jerarquía de las lenguas en las comunidades campesinas, el autor dice lo siguiente: "... los profesores de Mañazo y Huatta y los padres de Mañazo, son contundentes en señalar el castellano como la lengua más importante. Este hecho se debe básicamente a la formación ideológica y a la situación económica en que se desenvuelven los grupos. La preferencia por el castellano en algunas áreas no implica necesariamente actitudes negativas hacia el quechua. Según la gráfica escalar las actitudes hacia el quechua y el castellano son igualmente positivas en las tres áreas muestrales, aunque en Mañazo, y a diferencia de las otras área, la preferencia por el castellano es más marcada con respecto al quechua, lo que no sucede en las otras áreas donde las actitudes para ambos idiomas tienden a ser más equivalentes y semejantes. Estos datos, así como la información obtenida, nos lleva a desmentir la apreciación muy difundida de que el quechua es un idioma despreciado por sus propios hablantes, encontrándose por el contrario que la mayoría de sus hablantes tienden a considerar que ambas lenguas son iguales" (ibíd.: 265)

Von Gleich (1989b), en relación a las actitudes lingüísticas entre bilingües de Ayacucho, para verificar si el castellano es más valorado que el quechua, llegó a la siguiente conclusión: "El estudio sobre actitudes hacia el quechua y el castellano manifestó la existencia de actitudes lingüísticas específicas a grupos sociales. Sin embargo, los resultados no se pueden generalizar ni trasladar a contextos complementemente distintos, aunque si se les puede tomar como tendencias. El estudio más bien sugiere el refinamiento de los instrumentos aplicados, sobre todo, con respecto a la codificación de las apreciaciones con el objetivo de poder aislar tanto las variables sociales relevantes como para poder interpretar las creencias expresadas en forma de estereotipos que intervienen en la formación de actitudes" (ibíd.: 106).

Cutipa (s/a), en un estudio sobre la valoración de las lenguas ancestrales por los migrantes quechuas que residen en Juliaca, precisa lo siguiente: "El proceso de migración (del campo a la ciudad), influye en la valoración de las lenguas ancestrales. El quechuahablante bilingüe migrante que reside en Juliaca, valora positivamente el quechua cuando se trata de actitudes afectivas y no así en su opinión. En el lugar de origen del migrante (el campo), la tendencia es similar, pero el quechua es la lengua de uso preferido, mientras que en la ciudad se prefiere el castellano" (ibíd.: 182).

Cuando trata el tema de las actitudes de los quechuahablantes frente a su lengua y a los hablantes, demostró que: "Se diferencian las actitudes (del quechuahablante) frente a la lengua de las actitudes frente a los hablantes. Por un lado existe la tendencia a valorar negativamente a los hablantes del quechua como tales; por otro, hay una mayor disposición valorativa favorable hacia la lengua misma". Precizando mejor el análisis agrega: "Los usuarios de la lengua quechua (monolingües o bilingües), necesariamente no valoran positivamente a su lengua: no hay relación entre uso y lealtad lingüística. Esta separación entre lengua y cultura quechua, se da porque el hablante como ser real múltiple esta sujeto más a la presión social que a la lengua en forma general o abstracta" (ibíd.: 185).

Hornberger (ob. cit.), analizando la actitud y valoración de los quechuahablantes en relación al quechua y al

castellano, indica lo siguiente: "...muchos jóvenes que abandonaron la comunidad por un período determinado de tiempo también dejan de hablar quechua. Este es largamente el resultado de los contextos sociolingüísticos en los que se hallan inmersos. En la costa peruana y en las grandes ciudades, hay gran cantidad de gente que no sabe nada de quechua, y por consiguiente el quechuahablante está forzado a aprender algo de castellano de manera que pueda desenvolverse en la vida diaria, para tratar con su empleador, para viajar en el ómnibus, para comprar en los mercados y tiendas, y así sucesivamente. Sin embargo, estos factores únicamente no dan cuenta de la intensificación mayor de esta conducta, que también es muy común: principalmente, la negación del conocimiento de su lengua. No sólo es común para un quechuahablante de las ciudades negar saber hablar quechua, pero incluso en las comunidades uno escucha ocasionalmente a un comunero negarlo, aunque las circunstancias y las observaciones nos proporcionan evidencias en contra" (ibíd.: 124).

Más adelante agrega lo siguiente: "Los comuneros quechuahablantes valoran en general el multilingüismo, pero también valoran su lengua quechua en particular. Esto lo podemos ver a través de sus actitudes hacia la adquisición del quechua, y las funciones, dominios y canales de la lengua...Mientras que el castellano es percibido como funcional para ciertas situaciones formales y oficiales, el quechua lo es para las ocasiones informales, privadas y humorísticas. Esta lengua es la preferida para el chansakuy 'bromear', contar cuentos y chistes, hacer adivinanzas e historias durante la formación en la escuela, en parodias durante la celebración del aniversario escolar y para poner apodos. En segundo lugar, ...el quechua es valorado por su asociación con el dominio del aillu. Este es de lejos el dominio más poderoso de la lengua. Hubo también, sin embargo, referencias al quechua en otros dominios: educación, empleo y puestos de funcionarios de cuello y corbata. Parecía haber una conciencia de parte de un pequeño porcentaje de los entrevistados que el quechua es, o debe ser, usado en tales dominios. En tercer lugar, el quechua ha sido asociado y valorado con el canal oral, del mismo modo que el castellano lo es con el alfabetismo tanto en el nivel nacional como en el comunitario. Históricamente, una basta tradición del folklore quechua

y las leyendas han sido preservadas exclusivamente a través del canal oral. Finalmente, hay una fuerte corriente subterránea de lealtad hacia el quechua a despecho del gran prestigio del castellano" (ibíd.: 136).

En relación al castellano indica que éste es valorado por "...factores que involucran el prestigio, las funciones, los dominios y los canales...La asociación del castellano con dominios particulares, también contribuye al anhelo que por el tienen los quechuahablantes. El castellano es asociado con los dominios de la educación, el empleo, la industria, y funcionario de cuello y corbata (burocracia, profesiones y comercio)...El castellano es asociado con...el canal escrito...que lo identifica con el alfabetismo... (lo que) aumenta el prestigio de la lengua, puesto que aquel es en sí mismo altamente valorado" (ibíd.: 128).

## CAPITULO II. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.

### 2.1. MARCO TEÓRICO.

Esta investigación se sustenta en las propuestas teóricas que provienen de la sociolingüística. En forma específica, de las áreas relacionadas con: la actitud ante la lengua, la diglosia, la lealtad lingüística y la educación bilingüe intercultural.

#### 2.1.1. La actitud.

El estudio de la actitud corresponde, a la psicología social. A partir de Fishman (1982: 167), éste concepto se aplica a los estudios sociolingüísticos, adquiriendo importancia en el "estudio del mantenimiento y del desplazamiento lingüístico". Desde el punto de vista de la psicología social, existen varias definiciones de actitud. De acuerdo con López M. (1989: 231), "hay dos grandes grupos de definiciones de actitud, las mentalistas y las conductistas".

Numerosos son los autores que prefieren las definiciones conductistas. Así Thurstone (citado por Cutipa, 1989: 123), precisa que la actitud es "la suma total de las inclinaciones y sentimientos de un hombre, sus prejuicios, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones acerca de un tópico". Por su parte Munne (1980: 30), indica que se puede definir a la actitud "como el conjunto de creencias, sentimientos y tendencias de un individuo que dan lugar a un determinado comportamiento". Para Barriga (1980: 65), "por actitud se entiende la tendencia a actuar de una manera determinada frente a un objeto o situación".

Según López M. (ob. cit.: 232), las definiciones conductistas, se basan "...en las respuestas que los hablantes dan a ciertas situaciones sociales, pueden estudiarse directamente, sin necesidad de acudir a informes introspectivos individuales, no siempre aprovechables para la investigación. Sin embargo estas últimas tienen el grave inconveniente científico de que no predicen la conducta verbal (ni ninguna otra) como las mentalistas y por lo tanto no pueden constituirse en patrones sistemáticos y coherentes".

En cuanto a la estructura componencial, las definiciones conductistas tienen el inconveniente de concebir a la actitud "como una unidad indivisible" (ibíd.). Teniendo en cuenta esta limitación, este estudio, no se fiará por las definiciones conductistas de actitud, sino por la definición mentalista.

Los estudiosos mentalistas, en su aspecto esencial definen a la actitud como "un estado de disposición" (Allport, 1967), "una variable que interviene entre un estímulo que afecta a la persona y su respuesta a él" (Agheyisi y Fishman, 1970: 138; Cooper y Fishman, 1974: 7) (citado por López M., ibíd.).

Así por ejemplo, Young (1967: 9), define a la actitud como la "tendencia o predisposición más o menos generalizada y de tono afectivo, a responder de un modo bastante persistente y característico, por lo común positiva o negativamente (a favor o en contra), con referencia a una situación ideal, valor, objeto o clase de objetos materiales o a una persona o grupo de personas". Para Osgood, Suci y Tannenbaun (1957), citado por Reich y Adcock (1980: 30) "las actitudes son predisposiciones a responder, pero se distinguen de otros estado de propensión en el sentido de que disponen hacia una respuesta evaluativa". Por su parte Kretch, Crutchfield y Ballachey, (1962) citado por Reich y Adcock (1980: 30), "las actitudes son sistemas perdurables de evaluaciones positivas o negativas, sentimientos o técnicas de acción a favor o en contra de objetos sociales".

En forma más explícita, Collettere y Delisle (1988: 66) precisan que, "la actitud puede definirse como una predisposición a reaccionar de manera positiva o negativa ante diferentes aspectos del entorno. En cierta forma, la actitud corresponde a la reacción espontánea que tiene un individuo frente a un objeto o una situación dada: me agrada - me desagrada; me atrae - me repele; me gusta - me disgusta; lo admiro - lo repudio".

En las definiciones mentalistas, el hecho de que las personas reaccionen espontáneamente frente a una determinada situación, permite conocer estados de disposición y por tanto conductas verbales específicas. Esta particularidad hace que las definiciones mentalistas

sean más realistas y manejables. Por tanto, este estudio se sustentará en esta definición.

A diferencia de los conductistas, para los mentalistas, la actitud tiene una "estructura componencial múltiple...formada por tres componentes: el cognoscitivo; el afectivo y el de comportamiento" (López M., ob. cit.: 233).

Los estudiosos mentalistas de las actitudes (Collerette y Delisle, 1988; Munné, 1980; Reich y Adcock, 1980), están de acuerdo que éstas tienen tres componentes. Según estos autores, el componente cognoscitivo de la actitud se refiere a las ideas y creencias que sustentamos con respecto al objeto de la actitud. Se habla de un componente cognoscitivo, porque éste se sitúa en el nivel de la inteligencia, es decir en el nivel de las estructuras de adquisición de conocimientos. El componente cognoscitivo de una actitud descansa en la calidad, cantidad, y credibilidad de la información obtenida respecto al objeto en cuestión.

Por ejemplo, cuando los padres de familia sostienen que el uso de las lenguas vernáculas en la EBI confunde, limita y retrasa el aprendizaje del castellano por el niño campesino. O que la EBI es una educación sólo en lengua vernácula. Estas ideas de los padres de familia en relación al uso de las lenguas vernáculas en la EBI, constituyen el componente cognoscitivo de su actitud hacia las lenguas vernáculas en la EBI.

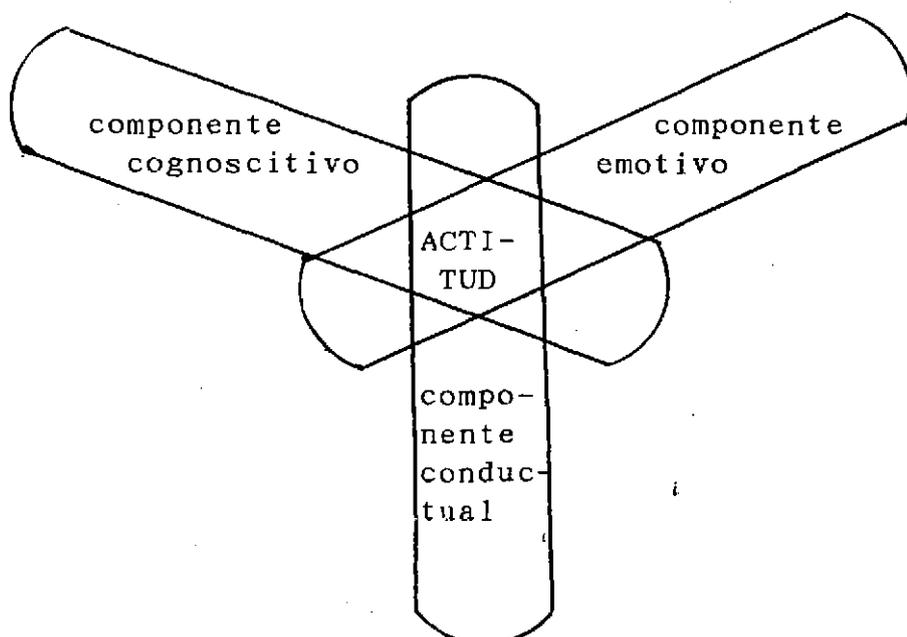
El componente emotivo (afectivo o sentimental) de la actitud, se refiere a las emociones y sentimientos experimentados en torno al objeto de la actitud y que se expresan en forma específica en los términos de "me gusta - no me gusta", "agradable - desagradable". Por ejemplo, cuando un padre de familia de la comunidad declara que no está de acuerdo con el uso de las lenguas vernáculas en la EBI, muestra su desagrado hacia esta modalidad educativa. Este padre de familia está demostrando una sensación vivida y manifiesta el componente emotivo de su actitud hacia el uso de las lenguas vernáculas en la EBI.

Por último, el componente conductual (de comportamiento, tendencial, conativo, reactivo o de acción) de la actitud corresponde a la predisposición a actuar de una

determinada manera frente al objeto de la actitud. Por tanto, el componente conductual se sitúa en el nivel de los actos que el individuo tiende espontáneamente a efectuar frente al objeto de su actitud. Un ejemplo típico es cuando el padre de familia de la comunidad retira a su hijo de una escuela donde se implementa la EBI y lo lleva a una escuela donde se imparte la enseñanza en castellano.

Según los mismos autores, los tres componentes de la actitud no son realidades aisladas, sino que están en interdependencia e interacción los unos con los otros (véase figura Nº 1), lo cual conduce a afirmar que funcionan de una manera sistemática, al representar tres sub-sistemas del sistema actitud. Collette y Delisle (ob. cit.: 68-69), indica que "se habrá comprendido que por estar en interacción, los tres componentes se influyen mutuamente, ya sea reforzándose o entrando en conflicto. Además dependiendo de las cosas, uno u otro de ellos podrá dominar, es decir, tener más influencia, más peso que los demás. Conocer la interdependencia de los sub-sistemas del sistema actitud, permite una intervención sobre los tres componentes para lograr un cambio de actitud".

FIGURA Nº 1  
INTERDEPENDENCIA E INTERACCIÓN DE LOS TRES COMPONENTES DE LA ACTITUD



En el estudio de la actitud, es importante también conocer sus características. De acuerdo con Collettere y Delisle (ibíd.), las características de las actitudes son las siguientes:

- a) Las actitudes están agrupadas en constelación. Las actitudes no son independientes entre ellas. Están en relación unas con otras. Al respecto Collettere y Delisle, indican que "podríamos visualizarlos como una constelación de estrellas que ocupan posiciones relacionadas unas con otras y tienen diferentes grados de interinfluencia. Una vez más podemos ver que las actitudes se presentan como un sistema. Por lo tanto, hablamos de un sistema de actitudes, en el que cada uno de ellos representa un sub-sistema y tienen con los otros vínculos sistemáticos, más o menos fuerte, más o menos intensos" (ibíd.: 69). No se puede pensar entonces que la actitud de los padres de familia sobre el uso de las lenguas vernáculas en la EBI, sea independiente de otras actitudes estrechamente vinculadas.
- b) La consonancia dentro de un sistema de actitudes. Las actitudes de la persona al estar agrupadas en constelaciones, son interdependientes entre sí. I al ser interdependientes "ellas propenderán a buscar un cierto estado de armonía entre sí, de manera de proporcionar a la persona un grado de equilibrio, si no satisfactorio, por lo menos tolerable. Esta armonía se logrará mediante el establecimiento de una cierta compatibilidad entre las actitudes, a la que llamamos consonancia. Así las actitudes serán consonantes cuando no sean contradictorios entre sí, llegando al grado de reforzarse las unas a las otras" (ibíd.: 69-70).
- c) La consistencia de un sistema de actitudes. Las actitudes son consistentes, cuando los tres componentes de las actitudes son convergentes, es decir, "cuando se expresan básicamente de la misma manera en relación con un objeto. Cuanto más conflictivos entre sí sean los componentes cognoscitivos, afectivos y conductuales de una actitud en relación con un objeto dado, menos consistente será la actitud" (ibíd.: 71).

- d) El carácter funcional de las actitudes. Las actitudes de la persona no son producto de la casualidad, "sino constituye en buena parte una respuesta adaptativa a las diversas presiones del entorno, las cuales, por cierto, se hacen sentir desde temprana edad. Así como las actitudes tienen, por lo menos en el momento de su formación, un carácter funcional, esto es, que sirven para satisfacer una necesidad. Al momento de observarse una actitud dada, es posible que ésta haya quedado profundamente arraigada en la psique del individuo desde la época en que fue funcional" (ibíd.: 73).

En el estudio de las actitudes, es importante también tomar en cuenta algunos de los siguientes factores internos tales como: su carácter extremista, la consistencia, la consonancia y el carácter funcional.

Por otra parte, se debe de considerar las funciones de las actitudes. Al respecto, el enfoque más importante la realizó Daniel Katz (citado por Reich y Adcock, 1980), quien subraya que las funciones de las actitudes varían de acuerdo a sus bases motivacionales, las cuales pueden ser de cuatro tipos:

- a) Función instrumental, adaptativa o utilitaria, la cual esta asociada con la supervivencia, seguridad y algunos de los motivos sociales del sujeto.
- b) Función expresión de valores, por la cual el individuo logra la autoexpresión en términos de los valores que aprecia.
- c) Función de defensa del yo, que permite al sujeto protegerse de reconocer en sí mismo rasgos inaceptables.
- d) Función de conocimiento, que es el motivo por adquirir una imagen clara, estable y constante del mundo

Finalmente es necesario prestar importancia a la formación o adquisición de las actitudes. Para Vidalón

(1977), la adquisición o adopción de actitudes por parte del sujeto se realiza básicamente a través del proceso de socialización, el cual se inicia en el núcleo familiar y continúa durante toda la vida. A medida que la persona crece, va recibiendo la influencia de nuevos grupos de referencia dentro de los cuales uno de los más importantes es la escuela.

Holander (1968), considera que las actitudes se adquieren a través de tres vertientes fundamentales: la socialización primaria, en virtud de la cual el niño adquiere sus primeras actitudes a través de sus contactos iniciales dentro de la familia, la escuela, etc.; la socialización adulta, o sea la interacción del sujeto con otros individuos que tienen determinada actitud; y el contacto directo del sujeto con el mismo objeto de actitud.

Para Munne (1980), la formación o adquisición de actitudes intervienen especialmente tres factores:

- a) La información que recibimos. Se refiere a las posibilidades de conocimiento que tiene el individuo sobre el objeto de actitud, directamente relacionado con el componente cognoscitivo que permite adoptar una determinada actitud. La información que se recibe puede ser producto de la enseñanza (colegio, escuela, universidad); los medios de comunicación social, la experiencia directa y las interacciones grupales a las cuales pertenece la persona.
- b) Con el grupo con el que nos identificamos. A partir de ella el niño va apropiándose de las creencias y valores de los padres, profesores y amigos.
- c) Nuestras necesidades personales. De acuerdo con ello, la actitud se forma en el proceso de satisfacción de nuestras necesidades, y su signo - positivo o negativo- depende de si efectivamente se satisfacen o no.

En general, en la formación o adquisición de actitudes, es necesario tomar en cuenta al contexto social donde se inserta e interacciona cotidianamente la persona. Cutipa (s/a: 187), al respecto propone que "no es posible explicar los procesos valorativos hacia el quechua y sus

hablantes, al margen del contexto social. Un error frecuente en el estudio de las actitudes es aislar la personalidad y reducirla a posturas valorativas y afectivas individuales".

Por tanto, la actitud de la persona hacia un objeto de actitud, es producto del contexto social. En el caso peruano y puneño en especial, el contexto sociocultural diglósico se comporta como un elemento dinámico de los procesos sociolingüísticos, y dentro de ellos en la formación de actitudes, especialmente en el niño andino que después pasa a ser adulto.

### 2.1.2. Diglosia y carácter diglósico de la sociedad peruana.

#### 2.1.2.1. Diglosia.

De acuerdo con Fishman (1982), la introducción del término diglosia a los estudios relacionados con la sociología del lenguaje y sociolingüísticos se debe a Ferguson (1959). Inicialmente, el término fue usado para designar el uso discriminado de dos variedades de la misma lengua (variedad alta y variedad baja) en una situación de complementariedad funcional estable.

Posteriormente el uso del término propuesto por Ferguson, fue modificado por Fishman, para referirse a la relación específica de variedades que no tengan relación genética alguna. De acuerdo con esta posibilidad, el único requisito para el establecimiento de la diglosia en una sociedad, es el "funcionamiento diferenciado de variedades de cualquier tipo de lengua" (López M., ob. cit.: 73). Por otra parte, Fishman "además delimita el uso del término diglosia para referirse a la perspectiva social y el de bilingüismo a la individual, separación que rápidamente cobra consenso. De esta manera, la noción de diglosia se convierte en una categoría más abarcante, para referirse también a situaciones tanto de bilingüismo como de colingüismo, como las que caracterizan a la sociedad peruana" (López, L. E., 1989a: 101).

En la perspectiva del conflicto intercultural, Hamel (1988: 51), define a la diglosia "...como parte integrante de un conflicto intercultural (que no se refiere a la lucha entre lenguas, sino entre grupos

sociales diferenciados por factores socioeconómicos, étnicos y/o socioculturales) cuyos aspectos sociolingüísticos se manifiestan en una relación asimétrica entre prácticas discursivas dominantes (que generalmente se cristalizan en el español como lengua dominante) y prácticas discursivas dominadas (mayoritariamente expresadas en una lengua indígena dominada). Esta relación forma parte de un proceso histórico de cambio que tiende a disolver la diglosia misma hacia uno de sus dos polos: el desplazamiento y, en última consecuencia la sustitución de la lengua indígena, o la resistencia, consolidación y, como objetivo último, la normalización de la lengua dominada...La diglosia por tanto se refiere a una relación de poder entre grupos sociales. La institucionalización y legitimación de una lengua (y un discurso) en un ámbito determinado se da en virtud del poder del que dispone el grupo lingüístico en cuestión".

Proyectando el concepto de diglosia para el caso específico de la sociedad peruana, y en especial para el surandino, López L. E. (1988b: 36), la define como "...aquella situación en la que una lengua -por lo general vernácula- se ve subordinada a otra -por lo general, una lengua colonial- que ostenta mayor prestigio social en lo que se refiere a las funciones que cumple en una sociedad determinada. La lengua de prestigio, lengua alta, es utilizada en todos los dominios y ámbitos y es un idioma de uso formal: la vernácula, lengua baja, es relegada al plano informal y doméstico. La una es la lengua del intelecto, la otra de las emociones y sentimientos. Preferimos recurrir a esta categoría para describir la particular problemática sociolingüística peruana por cuanto, de seguir utilizando la denominación para ésta, de sociedad bilingüe, se estaría encubriendo su real naturaleza, caracterizada por la opresión y marginación en la que se tiene a los hablantes de lenguas vernáculas. A nuestro entender, una sociedad bilingüe es sólo aquella en la que la distribución funcional entre las lenguas que en ella se hablan es relativamente equitativa. Esto es, una sociedad bilingüe esta conformada por individuos, que si bien hablan lenguas diferentes, tienen iguales posibilidades de acceso a los medios de producción y de generación de riqueza y, por lo tanto, su lengua y demás manifestaciones culturales gozan de un estatus similar. La diglosia se refiere al poder

que ostentan los grupos sociales en conflicto. En el Perú, la clase hegemónica ostenta también el poder lingüístico y cultural e impone su lengua y forma de vida como ideales que deben alcanzar todos los miembros de la nación, a sabiendas de que, en las situaciones actuales y en las condiciones en las que tal apropiación debería darse, nunca se posibilitará que el indio realmente llegue a un manejo eficiente, y para su provecho de tales códigos. El mismo sistema habrá de encargarse que las relaciones asimétricas se reproduzcan aún cuando los indígenas lleguen a tomar posesión de los elementos lingüístico-culturales que denotan poder. Desde este punto de vista y según la clasificación de los catalanes aquí estamos frente a una diglosia conflictiva y sustractiva, por cuanto, en las condiciones sociopolíticas actuales, todo apunta hacia un bilingüismo sustractivo, en desmedro de nuestras lenguas indígenas".

#### 2.1.2.2. El carácter diglósico de la sociedad peruana.

El Perú está considerado como un país pluricultural y multilingüe. La dinámica cotidiana de esta sociedad, se desenvuelve en el contexto de la interacción de grupos sociales dominantes y amplios sectores de clase media y los trabajadores (donde se encuentra el campesinado).

Las clases hegemónicas tienen el control económico, político, social, cultural y lingüístico de las diferentes instancias del poder Estatal. Desde el punto de vista cultural y principalmente lingüístico, a pesar de existir la pluriculturalidad y el multilingüismo, estos sectores tienen preferencia por el castellano y por ello la declararon como lengua oficial del Perú, en desmedro de las lenguas vernáculas andinas quechua y aimara.

Al castellano como lengua oficial, se la utiliza indiscriminadamente en todas las funciones y dominios de la vida oficial del país. Su uso generalizado se da principalmente en los dominios de la educación, como lengua privilegiada de instrucción o lengua instrumental (en la primaria, secundaria y superior), tanto a nivel urbano como rural.

A nivel rural, a pesar de que la lengua predominante de los educandos vienen a ser las lenguas andinas vernáculas

(quechua y/o aimara), se ha impuesto el castellano dentro la escuela, como institución representativa de la sociedad urbana. La escuela a nivel rural, no sólo se encarga de difundir el castellano y de castellanizar al vernáculo hablante, a riesgo de ocasionarle una serie de trastornos individuales y sociales, sino se ha convertido en una institución que viene contribuyendo de manera definitiva a una política de integración nacional -especialmente de las comunidades campesinas, consideradas como atrasadas y tradicionales- hacia la sociedad nacional urbana y moderna.

Esta situación muestra claramente la presencia de diferencias sociales en el uso de las lenguas. Por una parte, se tienen a las lenguas andinas, reducidas a la condición de vernáculos (porque se usan casi exclusivamente en el ámbito familiar y comunal, sin escritura y posibilidades de uso formal); y de la otra al castellano altamente apreciado por su valor funcional y como lengua de mayor prestigio y poder.

Como consecuencia de esta problemática, desde el punto de vista sociolingüístico, en el Perú y especialmente en Puno, se manifiesta una situación conflictiva entre el castellano y las lenguas vernáculos andinas. Al respecto, López L. E. (1989a: 102), indica lo siguiente: "En el caso peruano es indudable que esta suerte de distribución funcional y de superposición de lenguas que caracteriza a toda situación diglósica rige también para el caso de las vernáculos y el castellano. Y, al igual que en otros contextos en los cuales confluyen dos o más lenguas, en la situación diglósica peruana la distribución anotada no es estable sino conflictiva y apunta hacia un avance funcional cada vez mayor de la lengua de prestigio. Vale decir, que, incluso en los ámbitos informales, el castellano desplaza gradualmente a la vernáculo y son cada vez más numerosas las familias indígenas que socializan a sus niños a través de una lengua que incluso no manejan lo suficientemente bien".

La situación de diglosia que vive la sociedad peruana desde la invasión española, la misma que se profundizó a partir de la generalización de la sociedad de mercado, las formas de vida urbana y la inserción de las comunidades campesinas en ella, alienta la aparición de ideologías, como la del progreso, que va reorientando las

aspiraciones del poblador rural a insertarse definitivamente en la modernidad. En este proceso, se ve como condición necesaria el aprendizaje del castellano a partir de la escuela rural, ubicada en las entrañas mismas de la comunidad campesina.

### 2.1.3. Lealtad lingüística.

En los estudios sociolingüísticos, adquiere importancia el conocimiento de los "comportamientos afectivos de actitud ante la lengua", que tienen las personas y los grupos de individuos, los mismos "que van desde la lealtad a la lengua -de la cual el nacionalismo lingüístico es sólo una expresión- hasta la aversión a la lengua -de la cual el abandono de la lengua realizado conscientemente es una expresión-" (Fishman, 1982: 168).

La lealtad lingüística, como parte de los comportamientos afectivos de actitud ante la lengua, surge del contacto entre lenguas que conviven en una comunidad, donde una de ellas, perteneciente a un grupo social económica, política y culturalmente dominante, tiende a imponerse sin respetar la lengua del otro grupo social, considerado como "culturalmente inferior". Estos grupos a parte de poseer una lengua materna común, están fortalecidos por características étnicas (origen, estilos de vida y tradiciones culturales comunes), que los mantiene culturalmente cohesionados, y los orienta a la defensa incondicional de su lengua y su cultura, para permanecer vigentes dentro de una sociedad.

En la mayoría de los casos, la imposición de la lengua dominante y de prestigio, sobre otra menos prestigiada, entre otros, puede derivar en el conflicto entre lenguas, y cuya reacción desemboca en el fenómeno de la lealtad lingüística; que se manifiesta "como recurso psicológico para la conservación de la identidad de grupo; sobre todo, cuando se trata de grupos histórica y tradicionalmente dominados por una comunidad de mayor poder económico y de mayor prestigio cultural" (Bolaño, 1993:77).

En este sentido, la lealtad lingüística debe ser entendida como "...el sentimiento de valoración y adhesión hacia la lengua que caracteriza a determinados hablantes o grupos de hablantes. Son, por lo general,

leales a su lengua quienes asumen una actitud positiva y de defensa frente a su uso y recurren a ella cada vez que tengan la oportunidad de hacerlo. La lealtad lingüística es, también, uno de los rasgos que acompañan la lealtad étnica o de pertenencia a un grupo histórico-social determinado" (López, L. E., 1988a: 150).

La lealtad lingüística en su máxima expresión, se manifiesta a partir de movimientos de nacionalismo lingüístico, donde "los grupos minoritarios dentro de una comunidad política, esgrimen su lengua como arma y también como medio de mantenerse unidos" (Bolaño, ob. cit.: 77). Actualmente varios países del mundo, se encuentran envueltos en movimientos violentos de nacionalismo lingüístico, es el caso de los vascos, los irlandeses, galeses, chicanos, franco-canadienses, y los diferentes países desmembrados en la ex-uni6n sovi6tica.

En el caso peruano y especialmente puneño, la lealtad lingüística no se manifiesta mediante movimientos de nacionalismo lingüística. Esta forma de lealtad lingüística, parece que se vivió en los siglos XVIII, XIX e inicios del siglo XX, a partir de los diferentes movimientos sociales que registra la historia en el departamento de Puno (cf. Kaps6li, 1977; Tamayo, 1982; Ramos, 1982). Sin embargo, esta situaci6n no desdice para que la poblaci6n autóctona quechuahablante de las comunidades campesinas, no demuestre lealtad hacia su lengua. Por el contrario, la lealtad del quechuahablante a su lengua materna, se manifiesta a partir de sentimientos de aprecio, valoraci6n, y adhesi6n hacia la lengua quechua, como formas manifiestas de la lealtad lingüística.

#### 2.1.4. Educaci6n bilingüe intercultural.

Considerando la perspectiva de la planificaci6n de la educaci6n, utilizando lenguas diferentes, Skutnab-Kangas (1981: 121), indica que "bilingual education can mean different things. The usual anglo-american definition requires that two languages should be used as media of instruction".

De acuerdo con esta premisa genérica básica, para el caso peruano y puneño, la EBI se define como una modalidad educativa que "se basa en la necesidad de utilizar la

lengua materna (quechua) de los educandos a lo largo de su escolaridad, tanto como lengua instrumental de educación y como asignatura en sí misma. Al lado de la lengua materna se reconoce la necesidad de utilizar también el castellano como lengua instrumental de educación, para lo cual es necesario primero enseñarlo como segunda lengua. A través de este enfoque se pretende contribuir a la autoafirmación del niño campesino y fortalecer su autoestima a través de la revaloración social de su lengua, la incorporación a la escuela de contenidos que forman parte de su experiencia cultural y la enseñanza y uso de su lengua en la escuela. Pero el logro de un mejor desarrollo afectivo y cognitivo del niño campesino, no se da sólo a través de la lengua materna. Por estar inmerso en una sociedad fuertemente jerarquizada (en la cual la relación ciudad-campo si bien dinámica, resulta desventajosa para la sociedad campesina) es igualmente necesario asegurar en el niño un manejo eficiente y adecuado del castellano que le permita hacer frente a la sociedad urbano-oficial y sus instituciones. Sin embargo, el énfasis que todo programa de educación debe poner en la enseñanza del castellano como segunda lengua, no tiene porqué suponer el abandono gradual de la lengua materna. Por el contrario, investigaciones realizadas en contextos diversos concluyen que existe una interdependencia entre el aprendizaje de la segunda lengua y el reforzamiento de la lengua materna. Vale decir, que para que el niño campesino logre apropiarse con seguridad del castellano, aunque parezca contradictorio, resulta indispensable asegurar en él un dominio de la lengua materna, no sólo en diferentes niveles de abstracción, sino también en diferentes campos de conocimiento y contextos sociales de uso" (Jung y López, 1988: 49-51).

En la EBI, no sólo es importante el uso de dos lenguas, sino también las manifestaciones de la cultura de los educandos procedentes de comunidades campesinas. "Para lograr este objetivo, los contenidos educativos deben provenir de la cultura de origen de los alumnos y también de la cultura a la que se los desea acercar, cuidando que el conocimiento de esta última y de su lengua no signifiquen la pérdida de la propia identidad ni el abandono de la lengua materna" (Zúñiga, 1993: 8). Por estas características, la educación bilingüe, es considerada como intercultural.

## 2.2. MARCO CONCEPTUAL.

### 2.2.1. Lengua vernácula.

Según la definición original de la UNESCO de 1953, desde el punto de vista político y social, es la lengua materna de un grupo dominado social y políticamente por otro grupo que habla un idioma diferente y que ostenta el estatuto de lengua oficial (Von Gleich, 1989c: 36). En el Perú las lenguas vernáculas son el quechua y el aimara, las mismas que están subordinadas por el castellano.

### 2.2.2. Lengua materna.

Viene a ser la "primera lengua que aprende el niño por el contacto con la madre (también se le usa) como sinónimo de primera lengua" (ibíd.: 40). Aunque este concepto puede llevar a confusiones en contextos bilingües como el puneño, es indudable que a nivel rural la lengua materna de los niños sigue siendo el quechua y el aimara.

### 2.2.3. Primera lengua (L1).

Es la lengua materna o primera lengua que aprende el niño al lado de su madre. En un contexto bilingüe como el puneño, se refiere a "la lengua que evidentemente se adquiere primero" (ibíd.), y esas lenguas son el quechua y el aimara.

### 2.2.4. Segunda lengua (L2).

Viene a ser la "lengua que se aprende después de la primera, es decir la que se aprende adicionalmente como segunda" (ibíd.: 41). En Puno la segunda lengua de los niños vernácula hablantes es el castellano, que generalmente se aprende por inmersión en la escuela primaria.

### 2.2.5. Lengua de instrucción.

Es la lengua que se utiliza en el proceso educativo. En el caso puneño la lengua de instrucción del sistema educativo es el castellano que viene a ser una segunda lengua. Con la propuesta EBI, la lengua materna o primera lengua del niño quechua y aimara es utilizada como lengua de instrucción en toda la escolaridad.

### 2.2.6. Lengua oficial.

De acuerdo con la convención de la UNESCO de 1953, es la lengua "que se emplea en asuntos de gobierno, es decir en los legislativos, ejecutivos y judiciales. Es el medio de comunicación declarado por el gobierno como obligatorio en todos los asuntos del Estado, tanto dentro del país como en la comunicación con otros Estados" (Von Gleich, ob. cit.: 37). En el caso peruano, "son idiomas oficiales el castellano y en las zonas donde predominan, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes según la ley (Constitución Política del Perú, 1993).

## 2.3. HIPÓTESIS Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES:

### 2.3.1. Hipótesis.

La investigación esta interesada en las características actitudinales y en las opiniones de los padres de familia. Las hipótesis de trabajo pretenden explicar las reacciones actitudinales en relación al uso de la lengua vernácula quechua como instrumento de educación en la escuela, así como la lealtad lingüística de los padres de familia hacia su lengua y la información que tienen sobre los diversos aspectos de la EBI; las mismas que se proponen de la siguiente forma:

- a) Los padres de familia desean que sus hijos aprendan sólo el castellano en la escuela, por tanto el empleo de la lengua vernácula quechua como uno de los instrumentos de educación en la modalidad EBI, no coincide con su estrategia de castellanización, motivo por el cual se generan opiniones y actitudes desfavorables hacia la lengua vernácula quechua.
- b) Las actitudes desfavorables de los padres de familia hacia el uso de la lengua vernácula quechua como instrumento de educación en la EBI, no significa que éstos desprecien su lengua; por el contrario, se muestran signos evidentes de lealtad lingüística.
- c) Los padres de familia de comunidades campesinas donde se aplica la EBI, carecen de información sobre la EBI, sus ventajas y los motivos por los que esta modalidad educativa utiliza la lengua vernácula quechua como instrumento de educación en la escuela.

### 2.3.2. Operacionalización de variables.

a) En la hipótesis 1, se estudia el empleo de la lengua vernácula quechua como instrumento de educación en la modalidad EBI, teniendo en cuenta las siguientes variables:

- Aprendizaje del castellano en la escuela
- Empleo de la lengua quechua en la EBI

Estas variables se estudiaron a nivel de opiniones y los componentes cognoscitivo y conductual de la actitud, a fin de conocer la consistencia y la interdependencia del sistema de actitudes en estudio.

Los indicadores de las variables en estudio, se elaboraron mediante preguntas en la encuesta, para el caso de las opiniones; e ítemes, en el caso de las actitudes.

b) En la hipótesis 2, se determinó si la actitud desfavorable de los padres de familia, hacia el empleo de la lengua vernácula quechua en la modalidad EBI, esta relacionado con:

- el desprecio o aversión, y la lealtad lingüística a la lengua vernácula quechua.

c) En la hipótesis No. 3, la principal variable estudiada fue:

- La información que tienen los padres de familia sobre la EBI.

Los indicadores que pertenecen a las variables de las hipótesis 2 y 3, se elaboraron a partir de preguntas que se insertaron en el cuestionario y la entrevista.

## CAPITULO III. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.

### 3.1. Tipo de investigación.

Por su naturaleza, el presente estudio es de carácter descriptivo y exploratorio, porque trata de conocer y describir el comportamiento de las variables relacionadas con las opiniones y actitudes de los padres de familia, de las escuelas EBI, respecto al uso de la lengua quechua en esta modalidad educativa. Asimismo, se trata de conocer el comportamiento de las variables relacionadas con el desprecio y la lealtad lingüística de los padres de familia hacia la lengua quechua; y, finalmente, las variables relacionadas con la información que aquellos tienen sobre la EBI.

Esta investigación, también se considera como un estudio de casos, debido a que se aplicaron instrumentos a 44 padres de familia, de 12 comunidades campesinas, cercanas a las ciudades de Puno y Juliaca, visitadas al azar y pertenecientes al ámbito de dos entes ejecutores de PLANCAD-EBI: el ICISEC y la APRICE.

### 3.2. Unidad de análisis y observación.

La unidad fundamental de análisis viene a ser la familia comunera, que tiene a su(s) hijo(s) matriculado(s) en la escuela de su comunidad donde se aplica la modalidad EBI. La unidad observación o entidad empírica para efectuar las observaciones, fue el jefe de familia (entendido como el padre de familia, y a falta de éste la madre de familia). A estas dos entidades empíricas se aplicaron los instrumentos para la obtención de información.

### 3.3. Dimensión de análisis:

La EBI, es una modalidad educativa, donde se integra el uso de dos lenguas y la relación intercultural entre la cultura de la sociedad mayor y de los niños procedentes de las comunidades campesinas. En este estudio, por cuestiones de carácter metodológico, se prioriza la dimensión relacionada con el uso de la lengua quechua, considerada como problemática por los padres de familia de comunidades campesinas. Sin embargo, no se trata la dimensión relacionada con la interculturalidad (Para una mayor referencia sobre esta dimensión, se puede consultar

la siguiente bibliografía: HEISE, 1992; GODENZZI, 1996; ZUÑIGA y ANSION, 1997; GARCIA y SAEZ, 1998).

### 3.4. Medición y recolección de datos.

#### 3.4.1. Escala de actitudes.

Las actitudes son medidas mediante diversas técnicas (escalares y camufladas), entrevistas y observación de la conducta. De esta amplia gama de técnicas, la más usual y conocida es la escala de actitudes.

En esta investigación se utilizó la Escala de Lickert, que consiste en un conjunto de ítemes (estímulos) presentados en forma de afirmación o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra. El ítem que se presenta al sujeto, representa la propiedad que el investigador está interesado en medir y las respuestas son solicitadas en términos de grados de acuerdo o desacuerdo del sujeto en relación con la sentencia en particular (cf. Padua, 1982; Hernández, et. al., 1997; Sierra, 1994)

La construcción de la escala de Likert para este estudio se efectuó a partir de las diferentes reacciones actitudinales mostradas por los padres de familia, desde los inicios de la aplicación de la EBI, los mismos que se encuentran en las diferentes publicaciones. La formación de los ítemes, juicios o sentencias, se hizo a partir de los siguientes pasos:

- a) La construcción de los ítemes relevantes a la actitud que se quiere medir.
- b) Aplicación de los ítemes a una muestra de sujetos que actuarán como jueces.
- c) Asignación de puntajes a los ítemes, según la dirección positiva o negativa del ítem.
- d) Asignación de puntajes totales a los sujetos, de acuerdo al tipo de respuesta en cada ítem, la suma es algebraica.
- e) Análisis de los ítemes.

- f) Construcción de la escala final sobre la base de los ítemes seleccionados.

La escala de Lickert se utilizó para contrastar la hipótesis 1 de esta investigación.

### 3.4.2. Recolección de información sobre opiniones.

La información sobre opiniones, se recolectó a partir de la encuesta y la entrevista.

#### 3.4.2.1. La encuesta.

Permitió obtener información pertinente de las variables en estudio, pertenecientes a las hipótesis planteadas. A este instrumento se le denominó: "ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA Y CULTURAL" (véase el anexo Nº 1). En su aspecto estructural, la encuesta tiene cuatro características centrales:

- Se utilizaron preguntas cerradas cortas tipo "SÍ" y "NO", "SABE" y "NO SABE", "SÍ ESTA DE ACUERDO" y "NO ESTA DE ACUERDO", etc.
- Como complemento a las respuestas cortas, se tuvo el cuidado de obtener la argumentación necesaria por parte del entrevistado, a partir de la pregunta: ¿Por qué...?.
- La búsqueda de los porques, permitió que los padres de familia dieran varias respuestas abiertas, las mismas que fueron categorizadas siguiendo el procedimiento metodológico apropiado.
- Para el conocimiento de la lealtad lingüística, se utilizó el procedimiento metodológico de las "preguntas relacionadas con la defensa y el rechazo" (Rubín, 1968, citado por Bolaño, ob. cit.: 104) a la lengua. Siguiendo esta recomendación, se elaboraron interrogantes para que los encuestados puedan reaccionar de manera afirmativa o negativa a los siguientes aspectos: desaparición de la lengua quechua; avergonzamiento del poblador autóctono para hablar la lengua quechua y la utilidad del quechua.

### 3.4.2.2. La entrevista.

Se aplicó para confirmar las tendencias obtenidas a partir de la encuesta y la escala de actitudes. Se efectuaron entrevistas a padres de familia y dirigentes ligados a la EBI. Durante el trabajo de campo, se efectuaron 06 horas de entrevistas grabadas, teniendo como base una guía de entrevista (véase el anexo NO 2).

### 3.5. Universo y muestra de estudio.

A nivel referencial, el universo o población de estudio, está conformado por los padres de familia de las comunidades campesinas donde existen escuelas en las que se implementó la EBI, y que tienen matriculados a sus hijos en los diferentes grados y ciclos de esta modalidad educativa. En este sentido, se estaría hablando de un total de 1767 escuelas primarias a nivel departamental. De estas escuelas, el 73% están ubicadas en el área rural y el 27% en el área urbana. Del número total de escuelas ubicadas en el área rural, la EBI se aplica aproximadamente en el 40% de escuelas.

Teniendo en cuenta este excesivo número de escuelas, y por tanto, la gran cantidad de padres de familia, se descartó la posibilidad de llevar a cabo este estudio a partir de una muestra, por la excesiva inversión de tiempo y recursos financieros que demanda la aplicación de instrumentos a una numerosa cantidad de padres de familia pertenecientes a dichas escuelas.

También se intentó realizar un muestreo considerando el ámbito de dos entes ejecutores: el APRICE Y el ICISEC, que vienen laborando en la implementación de la EBI, en las escuelas primarias rurales unidocentes y multigrado, del área lingüística quechua del departamento de Puno. Sin embargo, de la misma forma que en el anterior caso, se estimó que las escuelas y los padres de familia del ámbito de ambos entes ejecutores, también resultó numeroso (un total de 300 escuelas). Por este motivo, finalmente se decidió realizar un estudio de casos.

Con este propósito, se priorizó a las escuelas EBI de las comunidades campesinas del área lingüística quechua, cercanas a las ciudades de Puno y Juliaca, teniendo en consideración los siguientes fundamentos:

- a) Ambas ciudades a partir de los años 70, presentan un crecimiento sostenido de su población urbana, debido a las migraciones rurales que se desplazan por motivos de estudio y de trabajo.
- b) Ambas ciudades, especialmente la ciudad de Juliaca, concentran un exitoso movimiento comercial, y cuentan con centros educativos primarios, secundarios y superiores.

Teniendo en cuenta estas características, se trató de determinar hasta qué punto la ideología del progreso y la modernidad de estas ciudades comerciales, tiene influencia decisiva en el proceso de implementación de la EBI, y en especial, en los puntos de vista de los padres de familia, en los objetivos de estudio.

También se decidió aplicar la encuesta, en lo posible, a los padres de familia de los niños que vienen cursando el tercer ciclo de primaria, debido a que en este ciclo, ya se notan los logros de la aplicación de la modalidad EBI.

Una vez delimitado estos criterios, se decidió recorrer las comunidades campesinas para la aplicación de la encuestas. En las comunidades campesinas se procedió de la siguiente forma:

- a) Se contactó con el director y/o profesor del centro educativo, y se averiguó si se aplica la EBI hasta el tercer ciclo.
- b) En el caso afirmativo, se solicitó al profesor que designe al azar a seis niños, para que conduzcan a los encuestadores, a sus casas, a sus chacras o al lugar de pastoreo, donde se encontraban laborando sus padres.
- c) Cuando se encontró al padre de familia, se le aplicó la encuesta. En caso contrario, se buscó a otro padre de familia. En varios casos hubo necesidad de buscar a otros padres de familia, fuera de los seis niños seleccionados. Esta situación hizo más dificultosa la búsqueda de padres de familia para ser encuestados, porque no todos éstos tienen a sus hijos matriculados en las escuelas EBI.

A continuación, en el cuadro Nº 1, se precisan las comunidades campesinas donde fue posible aplicar la encuesta a los padres de familia:

CUADRO Nº 1

PADRES DE FAMILIA ENCUESTADOS POR COMUNIDAD CAMPESINA, DISTRITO Y ENTE EJECUTOR.

COMUNIDAD CAMPESINA	DISTRITO	ENTE EJECUTOR	Nº DE ENCUESTAS
JIRATA	PUNO	ICISEC	3
UMAYO	ATUNCOLLA	ICISEC	4
URCUNIMUNI	TARACO	APRICE	4
KOKAN	JULIACA	APRICE	4
RANCHO PUCACHUPA	LAMPA	APRICE	4
CAPARA	COATA	ICISEC	4
TORRESPAMPA	CARACOTO	APRICE	3
CORPA	PUSI	APRICE	4
AYABACAS	JULIACA	APRICE	4
MACHALLATA	PAUCARCOLLA	ICISEC	4
ANTOÑANI	PAUCARCOLLA	ICISEC	4
COLLANA II	PAUCARCOLLA	ICISEC	2
T O T A L			44

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

### 3.6. Procesamiento y análisis de la información.

#### 3.6.1. Procesamiento de la escala de las actitudes:

Las actitudes se procesaron siguiendo el procedimiento estadístico compatible con este tipo de escala de

medición, el mismo que ya fue descrito en el punto correspondiente.

### 3.6.2. Procesamiento de la encuesta:

La encuesta fue tabulada en forma manual, por la existencia de información cualitativa. El procedimiento para este efecto fue el siguiente:

- a) Transcripción de las preguntas y respuestas.
- b) Revisión de la validez y confiabilidad de la información transcrita.
- c) Pre-elaboración de cuadros, prestando atención a la codificación de las preguntas abiertas.
- d) Las preguntas con respuestas abiertas, se codificaron en el número pertinente de categorías seleccionadas, de acuerdo con el siguiente procedimiento metodológico (Sierra, ob. cit.: 409):
  - Se elaboraron categorías excluyentes entre sí, con el propósito de evitar que una respuesta sea incluida en dos categorías diferentes.
  - Cada categoría fue designada con un enunciado claro y comprensible, que facilite el análisis.
  - Se formaron categorías adecuadas a los fines de la investigación propuesta.
  - Se tuvo cuidado de agrupar la menor cantidad posible de respuestas en la categoría "otros".
- e) Elaboración, análisis e interpretación de los cuadros.

### 3.6.3. Procesamiento de la entrevista.

Se realizó de la siguiente forma:

- a) Transcripción literal de las entrevistas grabadas.
- b) Revisión de la transcripción y corrección.
- c) Fichaje para ordenar la información, y Utilización de las mismas en el proceso de redacción.

## CAPITULO IV: EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

### 4.1. EL POBLADOR ANDINO: DEL PROCESO DE CASTELLANIZACIÓN A LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL.

Es difícil, a veces comprender los motivos por los cuales se difundió ampliamente el castellano en el Perú, siendo éste un país andino donde predominan los hablantes de la lengua quechua, heredada del Imperio Incaico. Se podrían ensayar muchas explicaciones al respecto. Sin embargo, el proceso de castellanización y la apropiación del castellano por parte del poblador andino, se encuentra en la historia peruana, donde se dieron una serie de acontecimientos socioculturales, políticos y lingüísticos. Estos acontecimientos, influyeron decisivamente en la generación de una ampulosa problemática sociolingüística y educativa, que implicó a los hablantes nativos de las diferentes lenguas existentes en el territorio peruano, principalmente a los hablantes de las lenguas andinas quechua y aimara.

Por muy curiosa y apologética que parezca recurrir a la historia, en un tema de claros perfiles sociolingüísticos motivo de esta tesis, no se puede dejar de escudriñar el pasado, porque sin comprender y explicar este tiempo histórico vivido por el pueblo andino, es casi imposible comprender la realidad sociolingüística en el que aún viven todos y cada uno de sus actores sociales. También será difícil proyectar el futuro sociolingüístico de este espacio, porque un pueblo que no le hecha una mirada a su pasado vivido, que constituye su historia, es un pueblo que muy difícilmente podrá constituirse como nación.

En este sentido, es muy importante saber comprender los tiempos históricos vividos, porque el tiempo presente que hoy se vive, es el tiempo pasado de las futuras generaciones, y el tiempo futuro esperado, constituirá el presente existencial de estas generaciones. Se podría decir entonces, que somos producto y hechura de estos sucesivos tiempos históricos. Por tanto, todo lo que haya acontecido en ellos, dejará profunda huella en las presentes y futuras generaciones. Este hecho pesa más que una simple muestra de erudición académico-histórica.

Por este motivo, antes de presentar los resultados de la investigación realizada, se vio por conveniente ensayar la elaboración de una descripción sociocultural del proceso

histórico de imposición del castellano y la castellanización del poblador andino hablante de la lengua quechua. Esta descripción, sirve de marco de referencia para lograr una mayor comprensión de los resultados de la presente investigación.

Se reflexiona el proceso histórico de la castellanización, considerando el pasado histórico más cercano, es decir, desde los Incas, y a partir de ella, transitar secuencialmente por el proceso histórico de la colonia y la república.

#### 4.1.1. EL POBLADOR ANDINO Y EL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO-HISTÓRICO DEL PROCESO DE CASTELLANIZACIÓN.

Con los Incas, se asiste en los Andes, como en ninguna otra etapa de la historia andina, a la generación de una auténtica perspectiva endógena y autosostenida de desarrollo originario basado en la cosmovisión y la sabiduría andina de "criar y dejarse criar" (cf. Van Kessel y Condori, 1992; Grillo, 1993). Este desarrollo que se dio a lo largo y ancho del antiguo espacio tahuantinsuyano, se proyecta, como en ninguna otra época histórica posterior, como el centro cultural hegemónico más importante de administración económica, política y social del Imperio Inca, que abarco casi la totalidad de la ecorregión andina sudamericana<sup>3</sup>. La ciudad del Cusco enclavada

---

3

A nivel mundial la ecorregión andina, cuna y área de influencia del Imperio Inca, esta considerada como un centro de cultura original (cf. Valladolid, 1993). Durante los Incas, la ecorregión andina se constituyó en una unidad geográfica y cultural de excepcional importancia. Actualmente, incluye en su extenso territorio a los países de: Perú, Bolivia, Ecuador, Norte Chileno y Argentino, y presenta las siguientes características comunes:

- a) El eje vertebral de los Andes, tiene una longitud de 7000 km. Por esta longitud, esta considerada como la cadena montañosa más larga del mundo. Los Andes es una cadena montañosa que constituye una misma unidad fisiográfica, con características comunes, con altitudes por encima de 3000 m.s.n.m., el mismo que origina un clima extremadamente diverso y variable, caracterizada por la presencia de precipitaciones pluviales, heladas, granizadas, sequías e inundaciones. En este complejo geográfico, existe el 60% de zonas de vida, de las 103 identificadas para todo el planeta, lo que expresa la gran heterogeneidad climática del ecosistema andino.
- b) Las actividades fundamentales del poblador andino, son la agricultura y ganadería. En este ecosistema diverso, se domesticaron especies animales (alpaca, llama, y ruminantes menores como el cuy) y vegetales (gramíneas, tuberosas y frutales andinos) únicas a nivel del mundo (cf. Horkheimer, 1990).
- c) Se generó un complejo tecnológico denominado como tecnología andina (cf. Van Kessel, 1991a y 1991b). A nivel agropecuario, esta tecnología se desarrolló en función del medio ecológico andino, por eso, se caracteriza como adecuada y adaptado a las condiciones ambientales del ecosistema andino. La tecnología agrícola andina, incluye técnicas agropecuarias, instrumentos de producción e

también en el espinazo de los Andes, fue considerada como la capital del Imperio y la ciudad de residencia de los soberanos de la estirpe Inca.

Este desarrollo autocentrado, conforme se da hoy en cualquier país europeo<sup>4</sup>, tiene la particularidad de haberse sustentado en el protagonismo de actores sociales nativo-autóctonos. A nivel tecnológico se basó en conocimientos y tecnologías generadas endógenamente, y en el aprovechamiento eficiente e ingenioso de los recursos naturales existentes en los Andes (cf. Ravines, 1978; Earls, 1990; Van Kessel, 1991a). Lo más sobresaliente se dio a nivel lingüístico, porque se favoreció la difusión sin precedentes históricos de un idioma autóctono eminentemente andino, el idioma quechua o más comúnmente conocido como runa simi (cf. Cerrón-Palomino, 1987).

A pesar de la existencia de varios grupos étnicos, culturalmente diferenciados, y la presencia una multiplicidad

---

infraestructuras agrícolas.

A nivel médico se desarrolló la tecnología médica andina, muy importante para el tratamiento de diversas enfermedades. Asimismo, a nivel alimentario, existe una tecnología culinaria altamente compleja, basada en alimentos andinos y carne procedente de los camélidos, reconocida como carente de colesterol.

- d) Todos los habitantes del ecosistema andino tienen patrones culturales comunes. Existe una cosmovisión muy particular generada en íntima relación con la naturaleza. El elemento fundamental de esta cosmovisión es la pachamama. A este complejo cultural se suman las costumbres, valores, danzas y bailes, comunes a los habitantes de la ecorregión andina.

4

Los países considerados como desarrollados, o pertenecientes al grupo de los 8 grandes, tienen tres características centrales que movilizan su desarrollo:

- a) Están manteniendo la autocreatividad de su cultura tradicional para lograr su propio modelo de desarrollo. Por ejemplo la revolución industrial en Inglaterra, se gestó en las entrañas de la sociedad tradicional anglosajona. Más propiamente se podría decir, en los talleres de los forjadores de metales.
- b) Actualmente mantienen y están en constante desarrollo y enriquecimiento de su propia lengua. Ni Japón, ni Inglaterra, ni Alemania, por citar algunos países desarrollados, iniciaron sus procesos de desarrollo, cambiando su lengua materna y su cultura por otra diferente y supuestamente superior. Estos países constuyeron su desarrollo sustentados en su lengua y cultura. Es más, el sistema educativo en todos sus niveles, está planificado en la lengua materna.
- c) No tuvieron procesos de colonización destructores de su cultura tradicional autóctona o endógenamente creada, como si se tuvo durante la invasión española el Imperio Incaico.

de lenguas<sup>5</sup> "en distintos grados de difusión y diversidad dialectal" (Cerrón-Palomino, 1994: 2), los Incas se preocuparon por difundir diligentemente el uso oral del quechua, la lengua general, como uno de los elementos más importantes de unificación político-administrativa y cultural del Imperio Incaico (Valcárcel, 1961: 53), constituyendo una verdadera comunidad lingüística.

De esta forma, en el contexto de una sociedad caracterizada como pluricultural y multilingüe, el quechua se constituyó en la lengua oficial de comunicación en el Imperio Incaico. En los territorios procesualmente incorporados, la difusión de la lengua quechua servía como un medio importante de divulgación y unificación de la cultura incaica (usos, costumbres, cosmovisión, etc.) según los intereses de sus gobernantes. Sin embargo, la difusión del idioma oficial no estaba destinado a abolir ni desarraigar a las lenguas locales. Por el contrario, "estaba pues autorizado un bilingüismo, con la ventaja tangible de que con la lengua oficial podían entenderse gentes que hablaban distintos idiomas: un indio de la región Chimú, que hablaba el muchik o Yunga, podía hablar con un indio del Cusco, puesto que ambos sabían el quechua y aún más: un indio Chimú podía entenderse por medio del quechua con otro que hablara Cauqui" (Valcárcel, 1967: 196).

La difusión del quechua a lo largo y ancho del extenso imperio incaico, demuestra la existencia de una política educativa y principalmente lingüística, sustentada en organizaciones eficientes, con el propósito de difundir la lengua en los lugares más recónditos del imperio. La mayor parte de los cronistas españoles dan cuenta de ello. Así por ejemplo, Martín de Murúa refiriéndose a las escuelas (yachay wasi), dice que "...tiene para esto dentro del palacio una

5

Citando a dos cronistas, Valcárcel dio a conocer los idiomas del Tahuantinsuyo. Al respecto precisa lo siguiente:

"I. Los idiomas que enumera Guamán Poma son los siguientes: 1. Aymara. 2. Puquina. 3. Cunti. 4. Yunga. 5. Quichúa. 6. Inga. 7. Uanca. 8. Chinchaysuyo. 9. Yauyo. 10. Andesuyo. 11. Condesuyo. 12. Collasuyo. 13. Cañari. 14. Callampi. 15. Quito".

"II. Cobo calcula en más de dos mil los que se hablaban en el Perú, porque dice que apenas se halla valle un poco ancho cuyos habitantes no difieren en lengua de sus vecinos, y esta multiplicación de idiomas llega a tal punto que dice que en el propio arzobispado de Lima hay pueblo con siete ayllus cada uno con lengua distinta. Al referirse a los de mayor extensión, quechua y aymara, sostiene, con notable perspicacia lingüística, que existe entre ellos similitud en los vocablos y la construcción a punto tal que puede asegurarse que ambos proceden de un tronco común, como el español y el italiano derivan del latín" (Valcárcel, Luis E. 1984 : T. IV, 248-249).

escuela en la cual había un viejo anciano y de mucho reposo, no para enseñar las letras, porque entre ellos no las usaban, más que para que estuviesen con sosiego y quietos. Los maestros eran cuatro, cada uno de los cuales enseñaba diversas cosas a los muchachos por espacio de cuatro años que enseñaba el un maestro; el primer año enseñaba la lengua del Inga, que desta ciudad del Cuzco, a los que no eran naturales della, porque comúnmente eran hijos de los más principales de todo el Reino..." (Murúa [1590], 1946: 107).

Del testimonio de este cronista se podría deducir que el aprendizaje del idioma quechua estaba exclusivamente destinado a los hijos de la nobleza Inca, sin embargo desestimando esta posibilidad Cieza de León dice que los Incas ordenaron "...que todos los naturales de su imperio entendiesen y supiesen la lengua del Cusco..", señalando más adelante "que ese aprendizaje comenzaba antes que el niño hubiera sido destetado.." (Cieza de León, 1967; citado por Pozzi-Escot, 1988b: 111).

En efecto, esta situación demuestra que el uso del idioma quechua no sólo se limitó a la nobleza, sino que se difundió al pueblo mismo. Los artífices de la difusión de la lengua quechua por todo el imperio, entre otros, fueron los incas Túpac Inca Yupanqui y su sucesor Huayna Cápac. Destacando la labor efectuada por este joven príncipe Inca a nivel lingüístico, Prescott ([1847] 1972: Libro II, Cap. II: 25) dice lo siguiente: "Ocupóse activamente en completar las grandes obras de su padre (de Túpac Inca Yupanqui), especialmente los caminos que unían a Quito con la capital. Perfeccionó el establecimiento de los correos, trabajo mucho por introducir el dialecto quechua por todo el imperio..."

Por su parte Garcilaso, que da más luces sobre la política educativa y lingüística de los Incas, aporta la siguiente apreciación: "Entre otras cosas que los Reyes Incas inventaron para buen gobierno de su imperio, fue mandar que todos sus vasallos aprendiesen la lengua de su corte, que es la que hoy llaman lengua general, para cuya enseñanza pusieron en cada provincia maestros Incas de los de privilegio...Mandaron aquellos Reyes aprender la lengua general por dos respectos principales. El uno fue por no tener delante de si tanta muchedumbre de intérpretes como fuera menester para entender y responder a tanta variedad de lenguas y naciones como había en su Imperio. Querían los Incas que sus vasallos hablasen boca a boca (a lo menos personalmente, y no por terceros) y oyesen de

la suya el despacho de sus negocios...Otro respecto y más principal fue porque las naciones estrañas(las cuales como atrás dijimos, por no entenderse unas a otras se tenían por enemigas y se hacían cruel guerra), hablándose y comunicándose lo interior de sus corazones, se amasen unos a otros, como si fuesen de una familia y parentela y perdiesen la esquiveza que les causaba el no entenderse. Con este artificio domesticaron y unieron los Incas tanta variedad de naciones diversas y contrarias en idolatría y costumbres como las que hablaron y sujetaron a su Imperio, y los trajeron mediante la lengua a tanta unión y amistad que se amaban como hermanos, por lo cual muchas provincias que no alcanzaron el Imperio de los Incas aficionados y convencidos deste beneficio han aprendido después acá la lengua general del Cozco, y la hablan y se entienden con ella muchas naciones de diferentes lenguas, y por solo ello se han hecho amigos y confederados donde solían ser enemigos capitales" (Garcilaso [1609] 1984, Tomo III, Libro VII, cap. I: 9 ).

En conclusión, la política educativa y lingüística de los Incas, difundió el idioma quechua, conocido también con los nombres de "lengua general de Perú", "lengua del Cuzco" o "quechua general", con fines de implementar un gobierno eficiente y participativo. Por otra parte, los Incas a partir del idioma quechua, lograron unificar y armonizar poblaciones, que sólo por el hecho de hablar lenguas diferentes, se veían como enemigas. Esta acertada política educativa y lingüística demuestra que una lengua puede ser utilizada con fines de lograr la unificación de una nación pan Andina, a partir de un idioma común, en este caso del quechua, sin perjuicio de causar problemas de bilingüismo sustractivo ni diglosia conflictiva en las lenguas pertenecientes a las diferentes nacionalidades. En este caso, la lengua quechua, a pesar de ser una lengua privilegiada, se comporta como una lengua de comunicación e instrumento de unificación y buen gobierno, más no como una lengua alta de subordinación, dominio y poder.

Estas evidencias demuestran que antes de la llegada de los españoles en el año 1530, el quechua como idioma de unificación y buen gobierno de los Incas, se encontraba bien difundido y por tanto consolidado en la población conformante del Imperio Incaico. Sino ¿cómo explicar que en una sociedad como la incaica, donde no existían medios de comunicación masivos como los que existen hoy, se haya podido implementar un gobierno eficiente?. ¿Cómo explicar que la mayor parte de la población autóctona de los países de la ecorregión andina,

que antiguamente formaban el extenso Tahuantinsuyo (Ecuador, Perú, Bolivia, norte chileno y argentino), hablen aun hoy el idioma quechua, a pesar de haber sido sometidos a más de quinientos años de estigmatización?. Cualquier quechuahablante que se anime a viajar por estos países y visite el área rural o pequeños pueblos donde vive una mayoritaria población autóctona, muy fácilmente podrá entablar una conversación fluida y amena en el idioma quechua, conforme lo ha podido comprobar el autor de estas líneas.

La llegada inesperada de los españoles al Imperio Incaico, trastorna sustancialmente la perspectiva endógena y autosostenida del desarrollo andino generado esforzadamente por el poblador autóctono del Tahuantinsuyo. Con la sustitución de los gobernantes Incas, por los españoles en el poder político, que simbólicamente se dio con la ejecución injustificada del Inca Atahualpa en 1533, se consuma la desestructuración definitiva del ordenamiento administrativo, económica, política, social y por tanto lingüístico del Imperio Incaico, que hasta entonces se ejercía autónomamente desde los Andes.

La dimensión de la destrucción que causó la invasión española en la sociedad andina incaica, "depende del cristal con que se mire". Analizando este acontecimiento histórico desde la "visión de los vencidos", es decir, "escrutando la historia al revés", se puede afirmar que "en nuestra memoria colectiva la aventura de los españoles evoca imágenes de triunfo, de riqueza y de gloria, y aparece como una epopeya. La historiografía occidental asocia el 'descubrimiento de América' a los conceptos de 'renacimiento' y de 'tiempos modernos'; la expedición de Cristóbal Colón coincide con el comienzo de una nueva era. Pero se trata de una nueva era para Europa. Desde la perspectiva de los indios vencidos la conquista significa un final: la ruina de sus civilizaciones" (Wachtel, 1976: 24).

En efecto, la violencia sin precedentes con el que se llevó a cabo la aventura española, causó un verdadero traumatismo en el poblador autóctono del Tahuantinsuyo. Porque, "derrotados, el choque psicológico sufrido por los indios no se reduce a la irrupción de lo desconocido; lo extraño de los españoles se manifiesta de acuerdo con una modalidad particular: la violencia. La derrota significa en todas partes la ruina de las antiguas tradiciones...La derrota posee un alcance religioso y cósmico para los vencidos; significa que los

dioses antiguos perdieron su potencia sobrenatural. En el Perú el choque coincide con la muerte del hijo del sol, el Inca. Este asegura la mediación entre los dioses y los hombres, y es adorado como un dios: representa de alguna manera el centro carnal del universo, cuya armonía garantiza. Una vez asesinado este centro, desaparece el punto de referencia viviente del mundo, y es ese orden universal lo que resulta brutalmente destruido" (ibíd.: 54).

Después de la llegada de los españoles, la costa, en especial Lima, denominada como la "ciudad de los reyes"<sup>6</sup>, se convirtió en la nueva capital el centro de mando fundamental de la organización administrativa colonial española, destinada al gobierno de lo que fue el Imperio Incaico. La responsabilidad administrativa y la organización social del imperio invadido, tuvo al español como a su actor fundamental. De esta forma el poblador autóctono, considerado hasta entonces como soberano Inca y runa del pueblo, fue desplazado definitivamente del poder político y la dirección del Imperio, para ser destinado al desempeño de tareas subordinadas, pasando a la situación de simples gobernados y a la calidad de indios (cf. Spalding, 1974).

El establecimiento de la ciudad de Lima como la nueva capital del Perú, posteriormente tuvo efectos políticos, sociales y culturales desventajosos para la población autóctona. Con la fundación española de Lima se consumó la división de la población peruana en dos partes socialmente diferenciadas: la Lima virreynal, y con ella la costa peruana se convirtió en el nuevo paradigma geográfico y social de la triunfante y exitosa población española y criolla. A partir de esta capital, se trató de construir un "nuevo Perú" español y castellano hablante, perspectiva que será reforzada durante la colonia y la república. Por el contrario, "la sierra andina y su numerosa población autóctona de habla quechua, quedará ignorada y estigmatizada, como símbolo de la derrota y la tradicionalidad" (Romero, 1959: 57).

---

6

La ciudad de Lima fue fundada por Francisco Pizarro el 6 de enero de 1535, como capital del vasto imperio colonial. Su nombre proviene de la "...corrupción del nombre primitivo indio Rimac" (Prescott [1847] 1972, T.II, cap. IX: 156).

A partir de esta división, también surgirán las más impredecibles teorías económicas, sociales, culturales<sup>7</sup> y lingüísticas sobre el mundo andino, con la única finalidad de lograr el cambio cultural de la población autóctona. Aquí también tienen su origen los odios enfermizos hacia la inconmensurable creación cultural del hombre andino; principalmente a su lengua. Como secuela de la discriminación hoy persisten actitudes negativas de los sectores sociales criollo-mestizos hacia la población de origen andino, las mismas que se reflejan en la desvalorización y desprecio de la amplia creación cultural lograda por la civilización andina<sup>8</sup>.

7

Se puede citar a manera de ejemplo, dos teorías extravagantes, inventadas en la década del 60 del siglo XX, para explicar las peculiaridades psicosociales del hombre andino, en relación con el desarrollo y el cambio social. Una de estas teorías se conoce con el nombre del síndrome del encogido (cf. Erasmus, 1968). Esta teoría dice que el campesino es tímido, apático y desconfiado y no quiere relacionarse con gente de un status social superior, ya que está convencido de la escasez de todo lo material. No se puede esperar iniciativa o progreso de una persona que tiene este síndrome, este "cuadro patológico". Esa gente se encuentra generalmente en lugares aislados social y geográficamente, donde hay un deficiente sistema de transporte, comunicación y una agricultura de subsistencia.

La otra teoría de orientación cognitiva, es la imagen del bien limitado (cf. Foster, 1965). En esta teoría se explica que la desconfianza y resistencia al cambio, es consecuencia de que los campesinos sólo disponen de un monto limitado y escaso de bienes. Esta escasez no se puede superar sino a costa de otro. Por esto nadie quiere avanzar individualmente, puesto el que se apropia de una porción inadecuada de esos "bienes limitados", es despreciado y criticado.

8

Cotidianamente se escuchan varios insultos de contenido cultural, dirigidos a la población autóctona quechuahablante, elaborados con elementos culturales generados por la civilización andina. Por ejemplo:

- El alimento básico del poblador andino es el chuño y la quinua. Utilizando a estos dos valiosos alimentos, se inventaron los insultos: "indio come chuño" e "indio come quinua".
- Los camélidos andinos, vienen a ser el aporte genético único y valioso a nivel del mundo. Sin embargo, también a partir de estas especies, se inventó el siguiente insulto: "oye indio pareces una llama, no sabes saludar".
- La cerámica creada por la civilización andina, donde generalmente se plasma el rostro del poblador del antiguo Perú, también generó el siguiente insulto: "indio feo, cara de huaco", para referirse a la persona con rasgos faciales andinos.
- Los apellidos andinos, también son objeto de burla, hasta convertirse en insultos. A la persona que a veces propone algunas cosas sin sentido, se le dice: "No seas Huamán" o "¿Estas Huamán?".
- Las personas que no le dan credibilidad a la amplia creación de la civilización andina, inventaron la siguiente frase: "chamullo incaico". Dentro de este rubro también están aquellos que piensan que Machu Picchu y Sacsayhuaman "fueron hechos por extraterrestres".

De esta forma se consumó equivocadamente, la imposición de una administración colonial con una visión costeña y extraña sobre una mayoritaria población autóctona de habla quechua en un amplio territorio eminentemente andino como el Perú, que por su propia naturaleza está constituido, por inmensas cordilleras, cuyos flancos más bajos son áridos en el lado occidental, y, por el lado oriental, húmedos y cubiertos de exuberante vegetación.

El impacto negativo más importante de la aventura española, se dejó sentir a nivel socioeconómico y lingüístico. A nivel económico fue destruida la economía agraria del imperio y la organización social cuidadosamente estructurada para hacerla eficiente y productiva. A nivel lingüístico, la sociedad pluricultural y multilingüe incaica, sustentada en la lengua nacional quechua, como lengua de unidad idiomática, fue reemplazada mediante la imposición paulatina de la lengua extranjera castellana, la lengua de los españoles.

La anomia lingüística ocasionada en el Imperio Incaico, dio origen a "la ruptura de la unidad idiomática en ciernes del mundo andino y el comienzo de un nuevo ordenamiento diglósico desde entonces nunca superado. La nueva correlación de fuerzas colocaba ahora al castellano por encima de la lengua general, subordinándola, en el mejor de los casos a funciones puramente utilitaristas, en la medida en que su empleo, desde la óptica de los dominantes, aseguraba la conquista material y espiritual de la población sojuzgada" (Cerrón-Palomino, op. cit.: 3).

En consecuencia, la desestructuración de la unidad idiomática generó tres problemas históricos de carácter lingüístico, que actualmente dejan sentir sus secuelas sobre la población autóctona peruana:

- a) El inicio del ordenamiento diglósico por la imposición de la lengua extranjera castellana como instrumento de poder, utilizado con fines de subordinación y dominio.
- b) Desplazamiento de la lengua nacional quechua, la lengua hablada por toda la población autóctona de la ecorregión andina.
- c) La instauración del proceso de la incomunicación verbal en el Perú.

Dentro de esta amplia problemática lingüística generada por la incursión española, es necesario destacar aquella relacionada con la instauración del proceso de incomunicación verbal, que se dio desde el momento en que los españoles llegaron al Imperio Incaico. Este proceso, se fundamenta en el uso de códigos diferentes e ininteligibles entre sí: Por un lado el castellano, como lengua perteneciente a un pequeño grupo de españoles llegados de mar adentro, y por el otro, la numerosa población autóctona del Imperio Incaico, hablante de la lengua quechua.

La instauración del proceso de incomunicación verbal, fue auspiciada por los españoles, con el propósito fundamental de consolidar su presencia como grupo de poder dentro del Imperio Incaico y de esta forma facilitar el proceso de sumisión de la población autóctona. Con este propósito los españoles utilizaron su lengua castellana, en calidad de lengua secreta de poder y dominio, a fin de imponer sus formas de gobierno en los territorios invadidos.

El castellano también les sirvió ventajosamente en su propósito de hacer fortuna en el "reyno del Perú". Sin embargo, los españoles fueron en su mayoría analfabetos o iletrados del castellano. La única competencia que tenían fue el manejo oral de su lengua materna. Y no podía ser de otra manera, Pizarro y Almagro, los principales gestores de esta aventura, irónicamente, fueron iletrados -es decir analfabetos- porque no sabían leer ni escribir el castellano, su lengua materna<sup>9</sup>.

La incomunicación verbal se vivió por la población autóctona desde 1526, durante las sucesivas expediciones hechas por Pizarro para encontrar la Ciudad del Cusco, capital del antiguo Perú, en donde se decía que "existían los mejores tesoros de este Reino del Perú". En los encuentros, de los españoles con la población autóctona, aquellos tenían la costumbre de emitir sendas arengas orales en castellano, a nombre del rey, dirigidas principalmente a la población autóctona. Sin embargo, estos mensajes emitidos, no fueron

---

9

El testimonio de esta curiosidad histórica se da en el contrato entre Pizarro, Almagro y Luque, firmado el 10 de marzo de 1526. Al final del contrato se especifica lo siguiente "...y firmó el dicho Don Fernando de Luque: y porque no saben firmar el dicho capitán Francisco Pizarro y Diego de Almagro firmaron por ellos en el registro de esta carta Juan Panés y Alvaro del Quiro, á los cuales otorgantes yo el presente escribano doy fe que conozco..." (Extracto de Montevinos, MS., año 1526; citado por Prescott [1847] 1972: T.III: 219).

entendidos por los habitantes nativos de habla quechua de estos pueblos.

Prescott, narra varios de estos encuentros, donde se trasluce el problema de la incomunicación verbal. Una de esas descripciones dice que a la llegada de Pizarro a Tumbes, fue recibido por un noble indio u orejón. Pero "...lo que especialmente quería saber el jefe peruano, era de dónde y para que había venido Pizarro y los suyos de estas playas. El capitán español respondió que era vasallo de un gran príncipe, el más poderoso del mundo y que había venido a este país para asegurar la legítima supremacía de su soberano en él. Además venía para sacar a los habitantes de las tinieblas de la incredulidad en el que ahora vagaban a ciegas...El príncipe indio escuchó todo esto con profunda atención y aparente asombro, pero no respondió nada. Verdad es que ni él ni los interpretes tenían ideas muy claras sobre las doctrinas que se les revelaban tan derrepente. Quizás no creía que existía otro potentado en la tierra más poderoso que el Inca...Pero sean cuales fueren las ideas que pasasen en aquel momento por el ánimo del peruano, no les dio expresión, sino que se encerró en un silencio discreto, sin tratar de refutar o de convencer a su antagonista cristiano" (Prescot, ob. cit., T.I, cap. IV: 195)

A la vuelta de su segunda expedición hacia Panamá, para embarcarse a España, Pizarro pasó por Santa Cruz un poblado nativo antes de Tumbes. En este población fue recibido y agasajado...por una peruana de alto rango. "...Antes de marcharse Pizarro manifestó a la amable peruana los motivos de su visita al Perú, en los mismos términos que lo había hecho en otras ocasiones, y terminó desplegandó el estandarte real de Castilla...Rogándole a ella y a sus sirvientes que lo enarbolasen en señal de sumisión a su soberano. Sometiéronse a esto con mucha alegría y buen humor, riéndose durante la ceremonia, como dice el cronista, y haciendo ver que tenían una idea sumamente confusa de lo sería que era" (ibíd.: 201).

Estas descripciones, son pruebas y reacciones irrefutables del proceso de incomunicación verbal que se produjo entre dos actores sociales fundamentales: el emisor, hablante de la lengua extranjera castellana, y el receptor, hablante de la lengua quechua, donde el primero, desconoce e ignora la lengua del segundo y viceversa. Al no haber retorno de la comunicación, o decodificación del mensaje y producción de otro mensaje, como respuesta por parte del interlocutor, como

es natural en estos casos de incomunicación verbal o ininteligibilidad, se utilizaron varios recursos extralingüísticos para demostrar un aparente indicio de comprensión y conformidad, tales como: la risa, el silencio discreto, gestos de una aparente y dudosa conformidad, escuchar con profunda atención y aparente asombro, someterse con mucha alegría y buen humor, etc.

La utilización de estos recursos extralingüísticos, por parte de la población autóctona, fue considerada por los españoles, como una demostración de entendimiento o decodificación lingüística a sus requerimientos, por tanto de sumisión incondicional. Al respecto Prescott afirma que: " Por todas partes hacía proclamar Pizarro que venía en nombre del santo vicario de Dios y del soberano de España, exigiendo la obediencia de los habitantes para convertirse en verdaderos hijos de la iglesia y en vasallos de su amo y señor. Y como el pueblo sencillo no se oponía en los más mínimo a una fórmula de que no comprendían una sola sílaba, se les reconocía como fieles súbditos de la Corona de Castilla, y se consignaba su sumisión, a lo que fácilmente se consideraba como tal, con todos los requisitos legales" (Prescott, ob. cit., T.II, cap. III: 42).

Tal vez lo que mejor gráfica esta situación de incomunicación verbal, vivida por la población autóctona quechua, son los sucesivos encuentros y conversaciones, que tuvo Pizarro y sus huestes con el Inca Atahualpa, hasta el tristemente célebre episodio montado por Fray Vicente de Valverde y las huestes españolas, como pretexto para la captura del soberano en la plaza de Cajamarca el 16 de noviembre de 1532, hasta su posterior ejecución.

Estos acontecimientos llevados a cabo en la lengua castellana, por parte de los españoles, se desarrollaron de la siguiente forma: Cuando Hernando Pizarro y de Soto, fueron delegados por Francisco Pizarro para su primer encuentro con el Inca Atahualpa en los Baños de Cajamarca, se dio el siguiente episodio: "...se acercaron lentamente a caballo para colocarse al frente del Inca; y el primero...dijo a Atahualpa que venía como embajador de su hermano...a poner en su conocimiento que había llegado a Caxamalca. Anuncióle que eran súbditos de un poderoso príncipe que vivía más allá del Océano...e invitóle ...a que pasase a visitar a los españoles en su residencia actual. A todo esto el Inca no contestó una sola palabra, ni aún hizo un gesto que pudiese indicar que quedaba enterado,

aunque se lo tradujo todo Felipillo, uno de los interpretes...El Inca guardó un silencio absoluto, y permaneció con los ojos fijos en tierra; pero uno de sus nobles que se hallaba en pie a su lado, contestó: 'bien esta'" (Prescott, ob. cit., T.II, cap. IV: 64).

Posteriormente, cuando Atahualpa decide ir al encuentro de Francisco Pizarro, se dio el siguiente acontecimiento: "En aquel momento fray Vicente de Valverde...salió con su Breviario, o, según dicen otros, con la biblia en una mano y un crucifijo en la otra y acercándose al Inca le dijo que venía por orden de su jefe a explicarle las doctrinas de la verdadera fe...Después pasó a explicarle...el misterio de la trinidad y remontándose en seguida a la creación del hombre, habló de su caída, de su redención por Jesucristo, de la crucifixión y de la ascensión del salvador a los cielos...Díjole que uno de los últimos papas había comisionado al emperador español...para convertir a los naturales de aquel hemisferio...y que el general Francisco Pizarro había venido para ejecutar tan importante comisión. Es dudoso que Atahualpa se hiciese cargo de ninguno de los curiosos argumentos con que el religioso quiso establecer una relación entre Pizarro y San Pedro; aunque debió de concebir nociones muy incorrectas acerca de la Trinidad si, como dice Garcilaso, el intérprete Felipillo le explicó este misterio diciéndole que los cristianos creían en tres dioses y un Dios que hacían cuatro" (ibíd.: 75).

Guamán Poma de Ayala ([1615] 1980: 357) narra en forma más interesante el epílogo de esta historia. A los requerimientos de Valverde, Atahualpa responde y "...dize que no tiene que adorar a nadie cino al sol, que nunca muere ni sus guacas y dioses, tambien tienen en su ley, aquello guardaua. Y preguntó el dicho Ynga a fray Uisente quién se lo auía dicho. Responde fray Uisente que se lo auía dicho euangelio, el libro. Y dixo Atagualpa: 'Dámelo a mí el libro para que me lo diga'. Y anci se la dio y lo tomó en sus manos, comenxó a oxear las hojas del dicho libro. Y dize el dicho Ynga: '¿Qué, cómo no me lo dice? Ni me habla a mí el dicho libro!' Hablando con grande magestad, asentado en su trono, y lo hechó el dicho libro de las manos el dicho Ynga Atagualpa. Como fray Uisente dio boses y dixo: 'Aquí caualleros, con estos indios gentiles son contra nuestra fe!' Y don Francisco Pizaro y Don Diego de Almagro de la suya dieron boses y dixo: 'Salgan, caualleros, contra estos infieles que son contra nuestra cristiandad y de nuestro enperador y rrey...'"

Los acontecimientos descritos, en donde estuvo implicado la lengua castellana de los españoles, se convierte en las evidencias irrefutables del proceso de incomunicación verbal entre dos interlocutores que hablan lenguas ininteligibles entre sí: El Inca Atahualpa y su séquito que habla la lengua quechua, y la comitiva española que habla su lengua castellana. Conforme registra la historia, a fin de superar la incomunicación, los españoles utilizaron al intérprete Felipillo<sup>10</sup>, que ya había sido castellanizado en España<sup>11</sup>. Sin embargo, a partir de estos hechos, surge la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las implicancias lingüísticas y socioculturales de los acontecimientos históricos descritos?.

La principal implicancia lingüística, esta relacionada con los inicios del proceso de aprendizaje informal del castellano, la misma que derivó en el fenómeno lingüístico de la motosidad, que se originó como consecuencia de la influencia que ejerce la lengua quechua sobre el castellano. En los pasajes transcritos in extenso, se encuentran algunas evidencias de las traducciones castellanas inexactas de Felipillo, por influencia de su lengua materna. En el primer caso, no fue correcta la traducción castellana de la afirmación quechua 'allinmi kachkan', que dio como respuesta uno de los nobles, durante el encuentro entre el Inca Atahualpa y los emisarios de Pizarro en Cajamarca. La referida afirmación fue traducida al castellano como 'bien esta', una traducción castellana, interferida por la estructura sintáctica de la lengua quechua, como sucede hoy con cualquier monolingüe quechua, que aprende la lengua castellana mediante procedimientos metodológicos

10

Felipillo, según Guamán Poma de Ayala, fue "un indio Guanca Vilca", capturado por los españoles aproximadamente en 1528, fue llevado a España para aprender la lengua castellana y utilizado como intérprete en los diferentes acontecimientos, entre quechuas y castellanos. Su lengua materna fue el quechua, y no sabía leer ni escribir el castellano. Parece que Felipillo no aprendió a hablar bien la lengua castellana, y si lo aprendió, lo hizo con una fuerte interferencia de su lengua materna.

11

Parece que los españoles prefirieron castellanizar a un quechuahablante como Felipillo, porque durante el proceso de aprendizaje de la lengua quechua, se dieron cuenta que tenían serias deficiencias a nivel fonológico, especialmente con los fonemas oclusivos.

Uno de los críticos severos de esta problemática, fue el Inca Garcilaso de la Vega. Comentando el nombre del ídolo Tangatanga, que los españoles decían que la población autóctona adoraba en Chuquisaca, dice: "...yo no tuve noticia de tal ídolo, ni en el general language del Perú hay tal dicción... Sospecho que el nombre esta corrupto, porque los españoles corrompen todos los más que toman en la boca, y que ha de decir Acatanca; quiere decir escarabajo, nombre con mucha propiedad compuesto deste nombre aca, que es estiércol, y deste verbo tanca (pronunciada la última sílaba en el interior de la garganta), que es empujar. Acatanca quiere decir el que empuja el estiércol" (Garcilaso de la Vega [1609] 1980: Libro II, cap. V: 84).

inadecuados. La traducción castellana correcta de la frase quechua 'allinmi kachkan' es 'esta bien'.

En el segundo caso, el cronista mestizo bilingüe Garcilaso de la Vega, se encarga de hacer notar la traducción quechua inexacta que hace Felipillo a la noción religiosa de "Dios uno y trino". Esta noción perteneciente al dogma de la religión católica -según Garcilaso- fue traducida por Felipillo a Atahualpa de la siguiente forma: "Los cristianos creían en tres dioses y un Dios que hacían cuatro".

A nivel sociocultural, el ritual simbólico cristiano de conversión impuesto por Valverde a Atahualpa, no sólo muestra el firme deseo de la evangelización de los gentiles, conforme concebían los españoles a los pobladores del Tahuantinsuyo. A nivel simbólico (cf. Turner, 1973), este pasaje es la representación o evocación del sojuzgamiento del milenarismo andino, por el poder de la lengua castellana en su versión escrita y plasmada en el libro, como la forma simbólica más representativa de la cultura y el conocimiento de occidente. Por otra parte, este acontecimiento histórico, donde están involucrados Atahualpa y Valverde, personajes simbólicos representativos de dos culturas diferentes, y la palabra escrita en el libro, manejada por Valverde, también simboliza al castellano escrito, como un instrumento de poder, dominación y engaño para la población autóctona<sup>12</sup>.

Después de la ejecución del Inca Atahualpa el 29 de agosto de 1533<sup>13</sup>, Pizarro y sus huestes se apoderaron literalmente del

---

12

La lengua castellana, en su versión escrita, fue considerada como medio de poder, sojuzgamiento y dominación, por asociación con los desafortunados hechos relacionados con el breviario de Valverde (libro), que fue arrojado por el Inca Atahualpa al suelo, y como consecuencia de este hecho, se desató una cruel represión por parte de los españoles sobre la población autóctona, así como la captura y posterior ejecución del Inca Atahualpa.

13

Durante el cautiverio del Inca Atahualpa, antes de su ejecución, se produjo un acontecimiento anecdótico, donde estuvo implicado el castellano en su versión escrita. Se dice "...que el Inca había pedido a uno de los soldados españoles que le escribiese el nombre de Dios en la uña. El monarca enseñó sucesivamente a varios de sus guardias lo que tenía escrito, y como todos lo leyesen y pronunciasen la misma palabra, el sagaz entendimiento del bárbaro quedó muy complacido con aquello que le parecía poco menos que milagroso, y a que la ciencia de su nación no alcanzaba. Al mostrárselo a Pizarro, éste guardó silencio; y el Inca, viendo que no sabía leer, concibió cierto desprecio, y Pizarro, sabedor de la causa, ni lo olvidó ni lo perdonó" (Prescott, ob. cit., I, II, cap. VII: 119).

Este pasaje da a entender que el Inca Atahualpa, había logrado internalizar la sustancia conceptual del Dios cristiano, y al pedir que le escriban esta palabra en su dedo, estaba dándoles a conocer a todos los españoles en su lengua escrita castellana, que él también

poder político del Imperio Incaico, quedando como los únicos mandamases de ésta. En consecuencia impusieron sus propias leyes de guerra y aquellas derivadas de su codicia. La sed del oro y otras riquezas llevó a estos a esclavizar hasta el exterminio y muerte a la población autóctona, mediante la implementación de los repartimientos y encomiendas. Esta situación no fue conocida por la Corona española, debido a que los mismos españoles controlaban los viajes por mar y seleccionaban las comunicaciones que podían alcanzar sendas quejas a oídos del rey<sup>14</sup>, supremo emperador en cuyo nombre vinieron Pizarro y sus huestes al antiguo Perú. Esta tragedia conmovió a hombres de bien y principalmente a religiosos que ya se habían establecido en este territorio, con el propósito de llevar a cabo la evangelización.

Estos religiosos como el Padre Bartolomé de Las Casas<sup>15</sup>, que escribió el célebre tratado sobre "La destrucción de las Indias", elevaron sendas quejas del proceso de exterminio de la población nativa ante el rey. En 1542, Las Casas puso su tratado en manos del rey, pero a la vez reunió una junta en Valladolid compuesto por jurisconsultos y teólogos. De las Casas presentó en la junta un discurso conmovedor, en donde requería la adopción de medidas eficaces para evitar el

---

era un dios, y merecía todo el respeto necesario. Según Prescott, parece, que ésta fue la principal causa para que Pizarro ejecutara al Inca Atahualpa.

14 Este control y selección de información, se puede constatar en el segundo viaje de Pizarro. En este viaje, como consecuencia de las penalidades sufridas, "algunos de los soldados escribieron a sus parientes y amigos, dándoles parte de su deplorable condición, y quejándose de la fría indiferencia con que se les sacrificaba a la obstinada avaricia de sus jefes. Pero éstos eran bastante astutos para frustrar las consecuencias de este paso, y Almagro lo consiguió apoderándose de todas las cartas y cortando así todo medio de comunicación entre los descontentos y sus amigos. Sin embargo, no consiguió enteramente su objeto, porque un soldado llamado Sarabia, natural de Trujillo, tuvo la ingeniosa idea de encerrar su carta en un ovillo de algodón, que debía llevarse a Panamá como muestra de los productos del país, y ser entregado a la esposa del gobernador. La carta fue firmada por varios soldados...y terminaba en una cuarteta...que llegó a tener cierta popularidad entre los colonos: Pues señor gobernador, mirelo bien por entero, que allá va el recogedor, y acá queda el carnicero" (Prescott, [1847] 1972: I.I, cap. III, 183).

15 Las Casas empezó a predicar contra el principio de la encomienda y defendió en Barcelona, en 1529, la tesis de la libertad natural de los indios. Después de fracasar en la implementación de un sistema de evangelización pacífica en una colonia de Venezuela, se hizo dominico y dedico diez años al estudio de la teología y la redacción de sus libros, entre ellos "la historia de las Indias".

Propocía una evangelización por la dulzura y el ejemplo, pero el avance de la conquista y sus excesos lo hicieron salir a la palestra. Con otros teólogos tomistas inspiró a Carlos Quinto la supresión de la esclavitud de los negros, la que desgraciadamente fue reemplazada por la compra de negros africanos (Hallet, 1999: 67).

exterminio y la opresión que ejercían los españoles sobre la población autóctona.

Reforzando esta protesta escrita generalizada, durante este período también jugarían roles importante dos documentos: El primero escrito en 1550 por Don Juan Sarmiento, presidente del Consejo Real de Indias, durante la administración de Gasca, bajo el título de "Relación de la sucesión y gobierno de los Incas; señores naturales que fueron de las provincias del Perú, y otras cosas tocantes a aquel reino"<sup>16</sup>.

El segundo documento escrito por el Licenciado Polo de Ondegardo, un jurisconsulto que había escrito "Las relaciones", por indicación de los virreyes: la primera estaba dirigida al Marqués de Cañete en 1561 y la segunda diez años después al Conde de Nieva<sup>17</sup>.

Atendiendo a la petición de Fray Bartolomé de Las Casas, la corona española, dio varias leyes que fueron conocidas con el nombre de Leyes y ordenanzas de Indias, que favorecían a la población autóctona e imponían severas sanciones para los españoles que atentaran en contra de su libertad<sup>18</sup>. Para el cumplimiento de estas leyes, el Rey Carlos V resolvió enviar un Virrey, para que conjuntamente con una real audiencia, se instalara en la ciudad de Lima, implementándose de esta forma el virreynato del Perú, aproximadamente a partir de 1544.

Estas leyes que para la época fueron consideradas como una verdadera innovación y un cambio radical en materia legal y de

<sup>16</sup> En este valioso documento, Sarmiento escribe maravillado sobre las bondades del sistema económico, político y social de los Incas; pero al mismo tiempo a manera de denuncia en contra de los españoles, habla con verdadera indignación por las atrocidades y de la tendencia desmoralizadora de la invasión española.

<sup>17</sup> Las relaciones fueron escritas a manera de respuestas a cuestionarios sobre rentas y tributos, asimismo dan cuenta detallada del conocimiento de la política doméstica de los incas, de sus leyes, sus hábitos sociales y su religión, de su ciencia y de sus artes. Este documento también reprueba acremente los excesos de sus compatriotas.

<sup>18</sup> Por ejemplo en el Título II, del Libro IV, denominado: "De la libertad de los Indios", se precisa las siguientes disposiciones: "La Ley I estipula que los indios son libres y no sujetos a servidumbre y prohíbe cautivar indios y hacerlos esclavos, ni aprehender, ocupar, vender por rescate, trueque o cambio por esclavos, so pena de que si alguien fuese hallado, que cautivó o tiene por esclavo algún indio, incurra en perdimiento de todos sus bienes, aplicados a Nuestra Cámara y fisco; y el indio o indios sean luego vueltos o restituidos a sus propias tierras y naturaleras con entera libertad a costa de los que así los cautivaren o tuvieren por esclavos...y recomienda el cumplimiento de esta Ley a la justicia...so pena de privación de sus oficios y cien mil maravedís de multa" (Sivirichi, 1946: 83).

derechos humanos; ocasionó el descontento generalizado y reacciones negativas en los españoles asentados en el antiguo Perú<sup>19</sup>

En suma, todas estas pruebas orales y escritas documentadas de las atrocidades causadas por los españoles en contra de la población autóctona, y que fueron denunciados por otros españoles, demuestra dos aspectos relacionados con el uso de la lengua castellana:

En primer lugar, el poder persuasivo del castellano (oral y escrito). Es decir, si antes los cronistas españoles usaban el castellano escrito y oral para describir las azañas de los españoles, a partir de los documentos escritos y los informes orales presentados, por primera vez desde las entrañas del antiguo Perú, el poder del castellano escrito, se puso repentinamente en contra de sus propios hablantes, los españoles, que se volvieron vulnerables al castellano. En segundo lugar, a partir de éstos acontecimientos, el poblador autóctono que mayoritariamente hablaba la lengua quechua, logró entender la necesidad y la importancia de aprender a hablar, leer y escribir la lengua castellana de los españoles.

Conforme se fue organizando el creciente poder colonial, a partir del virreynato del Perú, sustentado en un aparato político-administrativo cuidadosamente estructurado, la lengua castellana empezó a mostrar aquel extraño poder oculto que se manifestaba en su sistema escrito: el castellano siguió ganando espacio en el contexto de las esferas oficiales y se fue imponiendo paulatinamente a partir de la emisión de una multiplicidad de ordenanzas, leyes y disposiciones de tributos, así como la implementación de todo un sistema complejo de autoridades coloniales y encomenderos que ejercían el poder colonial utilizando exclusivamente el castellano como lengua oral y escrita, en agravio y desventaja de la mayoritaria población quechuahablante.

---

19

Prescott (ob. cit., T.III, cap. VII: 69-70) describiendo el descontento dice lo siguiente: "Juntáronse los hombres tumultuosamente en las calles y plazas y al publicarse los artículos del código eran recibidos con gritos y silvidos universales. ¿Es éste -decían- el fruto de todos nuestros trabajos? ¿Para esto hemos derramado a torrentes nuestra sangre? Ahora que estamos inútiles de trabajos y fatigas nos dejan al fin de la campaña tan pobres como estábamos al principio! ¿Es éste el modo que tiene el gobierno de recompensarnos por haberle conquistado un imperio? Lo que tenemos lo hemos ganado con nuestras espadas, y con las mismas sabremos defenderlo".

La posterior consolidación de la colonia, le dio mayor fuerza al castellano, que como lengua oficial colonial, impuesta "con las armas y las leyes de los castellanos" (Bello, 1984: 35) terminó por subordinar definitivamente al poblador nativo quechuhablante, hasta quedar desfasado lingüísticamente y al margen del poder y las decisiones políticas, la organización y la cerrada administración colonial. En consecuencia, esta situación determinó para que el poblador nativo y su lengua quechua, sean desplazados de la organización política y administrativa de lo que fue el Imperio Incaico. Pasando desde entonces, a una situación de subordinación y desventaja lingüística que se manifestó de la siguiente forma: mientras la mayoritaria población nativa del antiguo Perú hablaba el quechua, la lengua de la unificación durante el gobierno de los Incas, en las esferas oficiales del gobierno y la administración colonial se utilizaba sesgadamente el castellano (oral y escrito), una lengua ajena y extraña a la mayoría quechuhablante.

A partir de estos acontecimientos vividos, el quechuhablante logró entender que el encomendero, podía apropiarse de él, de sus tierras y sus bienes, con sólo escribir y leer un papel, que contiene una ordenanza emitida por las autoridades coloniales. Asimismo, se reafirmó en la idea de romper el proceso de incomunicación, mediante el aprendizaje de la lengua del colonizador, con el propósito de conocer las gestiones y ordenanzas de la cerrada administración colonial, que hasta entonces, era de dominio exclusivo del español. Si bien es cierto, que el proceso de aprendizaje del castellano por el nativo hablante no se dio en forma sistemática y formal, como es lógico en estos casos, este aprendizaje se fue dando en forma natural, es decir, como producto del contacto entre culturas y lenguas. La subordinación del nativo hablante al encomendero español castellano hablante y el nacimiento de nuevas generaciones de mestizos, se fue resolviendo naturalmente en favor de un proceso de bilingüismo informal.

Conforme se fue consolidando el poder colonial y el castellano, se fue extendiendo poco a poco el proceso de ladinización a nivel de lo que fue el Imperio Incaico. La historia muestra a ilustres ladinos como: Francisco Titu Yupanqui (escultor de la Virgen de Copacabana y autor de la "relación"), Guamán Poma de Ayala (autor de la Nueva Crónica y

Buen Gobierno) y Juan Santa Cruz Pachacuti Yamqui (autor de la Relación de Antigüedades deste Reyno del Perú)<sup>20</sup>.

Guamán Poma de Ayala, graficando anecdóticamente este proceso de ladinización dice lo siguiente: "Cómo los primeros españoles fueron chapetones, acimismo los dichos yndios no se entendían el uno ni al otro, pidiendo agua, trayan leña, deziendo 'anda puto', trayan cobre y calauasa. Porque anda es cobre, puto, calauasas. Y algunos yndios se hacían ladinos, los yanacunas dezian: 'obeja chincando, pacat tuta buscando, mana tarinchos, uira cocha'. Como los mestizos del Cuzco y de Xacxauana y de Cochacalla decía: 'Ya, señor sara paruyando, capón asando, todo comiendo, mi madre pariuá, yo agora mirando chapín de la mula'. Y ancí los unos como los otros pasaron grandes traabajos, los yndios como los cristianos..." (Guamán Poma de Ayala, ob. cit.: 367).

A pesar de existir una mayoritaria población autóctona de habla quechua, la política educativa y lingüística de la colonia, no favoreció el uso y difusión de la lengua autóctona, tampoco el español se preocupó por aprenderla masivamente. Por el contrario, se impuso sesgadamente el castellano como lengua de uso oficial en todos los dominios de la administración colonial, aunque sus beneficios no llegasen a la mayoritaria población autóctona de habla quechua. Al invasor español le interesaba de sobremanera mantener vigente el proceso de incomunicación mediante el uso del castellano escrito, como una estrategia ventajosa de subordinación y dominio. Y no podía ser de otra manera: El colonizador tenía el poder político y en concordancia con ello, impuso también su lengua castellana como una forma de superponer y demostrar

---

20

Para mayor información sobre los inicios del proceso de aprendizaje del castellano, por el quechuhablante en pleno proceso de la invasión española, consúltese el trabajo de Rodolfo Cerrón-Palomino, titulado: LA FORJA DEL CASTELLANO ANDINO O EL PENOSO CAMINO DE LA LADINIZACION. En este trabajo, el autor presenta el examen fonético-fonológico y gramatical de la "Relación", texto escrito por el ladino Francisco Yitu Yupanqui.

Además el autor, consultado la fuente escrita, define al ladino de esta forma: "Covarrubias ([1611] 1984: 747) define ladino del siguiente modo: 'En rigor vale lo mesmo que latino, mudada la t tense en la d media. La gente bárbara en España deprendió mal la purera de la lengua romana, y a los que trabajavan y eran elegantes en ella los llamaron ladinos. Estos eran tenidos por discretos y hombres de mucha razón y cuenta, de donde resultó dar este nombre a los que son diestros y solartes (sic) en cualquier negocio; al morisco y al extranjero que aprendió nuestra lengua, con tanto cuidado que apenas le diferenciamos de nosotros, también llamados ladino'. El término adquirió nuevos matices en América, particularmente en el mundo andino, donde ladino designará no sólo al indio con dominio (no siempre perfecto) del castellano sino incluso, más allá de la etimología, al indígena quechuizado, e decir también eran ladinos aquellos que, teniendo una lengua materna diferente, habían aprendido el manejo del quechua'.

su poder frente a la sometida población autóctona. De esta forma el castellano, especialmente en su forma escrita, se impone, no como una lengua de unificación y buen gobierno, sino como una lengua de poder, subordinación y dominio.

La imposición del castellano también se dio a nivel de la evangelización, como propuesta de varios clérigos y religiosos. Sin embargo, el buen juicio y entendimiento del Padre Blas Valera<sup>21</sup>, cuestionó severamente esta decisión, reorientándola al uso de la lengua quechua (situación que no sucedió lamentablemente a nivel de la administración económica, política y social del territorio y la población perteneciente al antiguo Perú). I no podía ser de otra manera, los evangelizadores españoles más audaces y conocedores de la problemática lingüística del Imperio Incaico, habían logrado entender que sería mucho más ventajoso para sus fines aprovechar la lengua general quechua, que los Incas ya habían logrado extender a lo largo y ancho de su imperio. Imponiéndose de esta forma "...el aprendizaje obligatorio de la lengua quechua para los misioneros y doctrineros. Con este fin, por orden del Virrey Toledo, se crea la cátedra de quechua en la Universidad Nacional de San Marcos (fundado el 12 de mayo de 1551), comenzando a funcionar en 1579. Este Virrey, no en vano había constatado a lo largo de su recorriendo por las provincias del antiguo imperio, la total inoperancia de la prédica religiosa, debido a la falta de preparación lingüística del doctrinante" (Cerrón-Palomino, s/a: 155).

Paralelamente se implementa la castellanización de la población indígena. Entre 1570 y 1580, Toledo estimula la

21

El sabio cuestionamiento del Padre Valera se hizo en los siguientes términos: "No faltan algunos que les parece sería muy acertado que obligasen a todos los indios a que aprendiesen la lengua española, porque los sacerdotes no trabajasen tan en vano en aprender la indiana. La cual opinión ninguna que la oye deje de entender que antes de flaqueza de ánimo que torpeza de entendimiento. Porque si es único remedio que los indios aprendan la lengua castellana, tan dificultosa, ¿por qué no lo será que aprendan la suya cortesana, tan fácil y para ellos casi natural? Y al contrario, si los españoles, que son de ingenio muy agudo y muy sabios en ciencias, no pueden como ellos dicen, aprender la lengua general del Corco ¿cómo se podrá hacer que los indios, no cultivados ni enseñados en letras, aprendan la lengua castellana? Lo cierto es que aunque se hallasen muchos maestros que quisiesen enseñar de gracia la lengua castellana a los indios, ellos, no habiendo sido enseñados, particularmente la gente común, aprenderían tan mal que cualquiera sacerdote, si quisiese, aprendería y hablaría despiertamente dier diversos lenguajes de los del Perú antes que ellos hablasen ni aprendiesen el lenguaje castellano. Luego no hay para qué imponamos a los indios dos cargas tan pesadas como mandarles olvidar su lengua y aprender la ajena, por librarnos de una molestia tan pequeña como aprender la lengua cortesana dellos" (Citado por Garcilaso, ob. cit., T.II, cap. XXXV: 190).

creación de escuelas, destinadas sobre todo a los jefes indígenas. En 1571 decide fundar una escuela en Huancayo y precisa que deben frecuentarla obligatoriamente los hijos de los curacas y de los indios más ricos (Watchel, ob. cit.: 228). Posteriormente se crearían las escuelas especiales de "El Príncipe en Lima (Enero de 1619) y el de San Francisco de Borja en el Cuzco (en abril de 1621), con este mismo propósito" (Cerrón-Palomino, ob. cit.: 155), iniciándose de esta forma una política de castellanización de los indígenas quechuahablantes.

Sin embargo, la creación de escuelas, fue autorizada sólo para los hijos de curacas y jefes indígenas, mas no así para el pueblo. Esta preferencia de la escuela para la aristocracia indígena, se explica porque éste sector social, fue la aliada de los españoles durante el proceso de administración colonial. Por este motivo, su aprendizaje de la lectura y la escritura castellana permitió facilitar este proceso.

Posteriormente las leyes de indias dispusieron que la población nativa aprendiera la lengua castellana y se expresara en ella. "Las cédulas reales del 20 de junio de 1686, el 16 de febrero de 1688 y 6 de abril de 1691 ordenaron que en todos los lugares de indios de Nueva España y Perú 'se pongan escuelas con maestros que enseñen a los indios la lengua castellana', so pena de que no podría obtener en lo sucesivo 'oficio de república' el indio que no supiera hablarlo, concediéndose cuatro años de plazo para cumplir esta disposición" (Mac-Lean, 1962: 447).

Sin embargo, teniendo en consideración los acontecimientos políticos ocurridos, el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura por la población autóctona, no será bien vista por los encomenderos y la elite local colonial. A pesar de la existencia de diferentes ordenanzas reales para la castellanización de los quechuahablantes, estas simplemente no se cumplían. El temor era evidente: el castellano oral y escrito podía ser peligroso en poder del poblador autóctono, ya que muchos podrían seguir el ejemplo iniciado por de Las Casas, y hacer llegar sus quejas directamente al rey de España, los mismos que generarían una serie de malestares, conflictos y restricciones para los encomenderos y corregidores que ya se habían afincado en el antiguo Perú.

Es evidente que en la época, la población autóctona descubrió que la mejor forma de hacer escuchar las quejas, por las

atrocidades ocasionadas por los españoles, ante la corona española, la dueña verdadera de la empresa llevada a cabo por Pizarro y sus huestes, y un rey lejano, desconocido y ausente que jamás llegó a conocer directamente sus colonias ni a sus súbditos, fue la utilización de la lengua castellana (escrita y oral), mediante informes, cartas y exposiciones, a la cual ya había logrado acceder la población autóctona.

En efecto, siguiendo el ejemplo de de Las Casas, Guamán Poma de Ayala, lucana y descendiente de la elite local, después de 30 años, en 1615 terminó la elaboración de puño y letra de su obra la "Nueva Crónica y el Buen Gobierno", una obra monumental de 1178 páginas con 456 dibujos que enriquecen el entendimiento de la historia peruana, relacionando en forma armoniosa la imagen y la palabra. En este valioso documento histórico-lingüístico, que fue enviado al Rey de España, con la denominación de Carta al Rey, Guamán Poma de Ayala denuncia por primera vez de fuente directa, su experiencia sobre las atrocidades ocasionadas por sus embajadores, los españoles en el antiguo Perú. En ella resalta la anomia social ocasionada por la invasión española, es decir el rompimiento de las normas sociales implementadas por los Incas, los mismos que servían de paradigma para conducir ordenadamente la vida de los miembros del Tahuantinsuyo. Al mismo tiempo que hacía las denuncias, también daba luces para generar una administración más humana de las nuevas tierras adscritas a los dominios de la corona española.

En suma, la obra monumental de Guamán Poma de Ayala, para la época es una de las muestras más formidables de los inicios epopéyicos de apropiación del castellano escrito por parte de un descendiente autóctono perteneciente a la aristocracia autóctona, haciéndose realidad el deseo de aprender el castellano por parte del poblador autóctono, como una forma de hacerle frente al abuso impuesto por los representantes del poder colonial utilizando su propia lengua. Sin embargo, este proceso de aprendizaje del castellano a nivel escrito por parte del poblador autóctono durante la colonia, sin una institución promotora, fue lenta y dificultosa, motivo por el cual hasta fines de la colonia seguirá siendo mayoritaria la población de habla quechua, a la espera de algún resquicio legal que le permita acceder al castellano escrito a partir de la escuela.

La república formada a la luz del pensamiento liberal europeo, no tuvo la fuerza política suficiente como para modificar la

situación socioeconómica y principalmente lingüística, a la que había sido sometida la población autóctona durante la colonia. Por el contrario, es la típica pugna de la jerarquía cortesana española y los criollo-mestizos, que ya residían habitualmente en el Perú colonial, y que tenían deseos de desligarse de la tutela de la Corona española, con el único propósito de conducir a este territorio de acuerdo con sus propios intereses y aspiraciones, fuera de los ojos de la corona española, por considerarse como legítimos propietarios de ella.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, la república no se inspira ni se construye respetando la diversidad, es decir respetando el carácter pluricultural y multilingüe de la sociedad peruana. Por el contrario, se convierte en la continuidad histórica del proceso de dominación colonial, ignorando y subordinando a la mayoritaria población autóctona quechuahablante. El renovado aparato administrativo y de gobierno implementado después de la independencia, en todas las esferas de la vida pública, continuó utilizando la lengua castellana heredada de la colonia, como la lengua oficial de la nueva república, sin considerar que la mayoritaria población autóctona, no hablaba esta lengua, sino su ancestral lengua quechua.

De esta forma prevaleció el uso de la lengua castellana en los dominios de la educación, la administración de justicia, la burocracia administrativa, etc., quedando la mayoritaria población autóctona quechuahablante, nuevamente al margen de la sociedad oficial y en consecuencia, sin poder comunicarse, ni hacer valer sus derechos dentro de esta nueva sociedad republicana castellanohablante. Por el contrario, quedó a merced del gamonalismo y la oligarquía terrateniente, que prosiguió con la usurpación violenta de sus tierras en las comunidades campesinas, aprovechando algunos dispositivos legales que consolidaron el gamonalismo.

Por ejemplo, en el departamento de Puno, los primeros 20 años del siglo XX, el gamonalismo andino, aprovechando su acceso ventajoso a las esferas del poder político<sup>22</sup> y su conocimiento de la lengua castellana escrita, profundizó el proceso de

22

Recuérdese por ejemplo, que en el año 1913, Bernardino Arias Echenique, el propietario de la hacienda San José, era demócrata y diputado de por la provincia de Azángaro. Por otra parte, Pío León Cabrera, cusqueño de nacimiento, quien logró despojar de sus tierras a la población autóctona de la provincia de Sándia, fue sub-prefecto y gobernador de esta provincia, desde 1895 hasta 1914.

concentración de las tierras de propiedad de la población autóctona ubicada en las comunidades campesinas, para destinarlas a la producción de ganado lanar, como consecuencia del auge de la industria textil inglesa (Cf. Burga y Flores, 1981; Tamayo, 1982).

Los métodos utilizados en este proceso de despojo de tierras de posesión inmemorial, fueron coercitivos y engañosos. Por ejemplo, se elaboraban contratos escritos fraudulentos de compra-venta, que la población autóctona no las podía entender, por no saber leer ni escribir la lengua castellana. Además estas escrituras, no admitían ninguna discusión de carácter oral, porque se cumplía a cabalidad aquella máxima universal de las sociedades con escritura: "papeles hablan". En la mayoría de los casos, la legalidad de estas escrituras apócrifas se discernía judicialmente. Sin embargo, el poblador autóctono que no sabía hablar, leer y escribir la lengua castellana ni "pleitear", estaba en desventaja frente a aquel hábil tinterillo (qhilqiri) castellano hablante, que defendía "a capa y espada" la legalidad de dichos documentos escritos fraudulentos.

Frente a estos atropellos, la desprotegida población autóctona reaccionó violentamente, recurriendo a levantamientos y sublevaciones. Por ejemplo en el departamento de Puno, la historia registra que las sublevaciones de San José, Huankoyo y Huancho-Lima, estuvieron destinadas a terminar con este sin fin de abusos y desposesiones de bienes impuestas por el gamonalismo (cf. Tamayo, ob. cit.: 202-203). Sin embargo, estos movimientos sociales de la época, también podrían ser tipificados como verdaderos movimientos de nacionalismo lingüístico, porque la población no sólo se reveló en contra de la imposición de condiciones socioeconómicas injustas, sino también por la restauración del Tahuantinsuyo, el legítimo Estado de la población autóctona. La rebelión de Rumi Maki, ejemplifica adecuadamente esta posibilidad.

De los acontecimientos históricos, se pueden obtener dos características relevantes para la sociolingüística andina quechua: por un lado, su mentor fundamental Teodomiro Gutiérrez Cuevas, asume el sugestivo nombre de Rumi Maki Quri

Sunqu (Mano de piedra, corazón de oro). Por otro lado, se reclama la restauración del Tahuantinsuyo<sup>23</sup>.

Esta añoranza por el Tahuantinsuyo, demostró la necesidad que tenía la población autóctona de instaurar un Estado con todas las cualidades socio-económicas, culturales, y lingüísticas que tenía en el Tahuantinsuyo; donde gozaba del respeto a sus derechos y tenía carta de ciudadanía. Asimismo, su lengua era profundamente valorada y utilizada en todas las esferas de la vida cotidiana, las funciones y los dominios relacionados con la educación, la justicia, y todas aquellas otras actividades ligadas con la administración estatal incaica. Sin embargo, ninguna de las sublevaciones llegó al final esperado, porque fueron develadas, sus inspiradores y seguidores, ejecutados sin contemplaciones<sup>24</sup>.

A partir de éstos hechos profundamente contradictorios, donde estaba implicado el castellano en su forma escrita, la población autóctona lograría entender el gran poder impositivo e intimidador de la lengua castellana, especialmente en su forma escrita. Asimismo entendería que se encontraba frente a una nueva situación, donde ya no tenía plena funcionalidad la

---

23 En los sucesivos documentos emitidos por Rumi Maki, aparecía el siguiente sello: "Estado Federal del Tahuantinsuyo. Rumi Maki, General Supremo y Director de los Pueblos y ejércitos, Restaurador de Indígenas y del Estado Federal del Tahuantinsuyo" (Ibid.: 207).

24 La resistencia andina frente a la invasión española, se manifestó de dos formas:

a) La resistencia violenta, constituida por las rebeliones de la población autóctona.

b) La resistencia pasiva. Una vez sojuzgada la población autóctona del Imperio Inca, a partir de la develación de sus rebeliones, echó mano a la resistencia pasiva. Este tipo de resistencia se estructuró utilizando una infinidad de recursos de carácter socio-cultural, entre los cuales se pueden enumerar: la indiferencia, el silencio, la conformidad aparente, la música y la danza satírica, los saludos reivindicadores, el aprendizaje del castellano, etc.

Sólo por citar un ejemplo, en la danza, se tiene la expresión satírica del machu tusuq. Esta danza, satírica extremadamente, se podría decir hasta el desprecio, al español viejo, haciendo resaltar todos sus defectos: joroba y nariz prominentes, cojera, cabeza agachada, barbudo, orejón, ropa raída, bastón torcido, zapatos y medias desaparejadas y el andar pausado y torpe.

En cuanto a los saludos, el poblador autóctono re fonologizó la palabra castellana valer, de la siguiente forma: waliqllan. Esta palabra se usa cuando el interlocutor le dice a otro: ¿Maaynallan kachkanki?. la respuesta es: waliqllan. ¿Qué quiere decir esta respuesta? Traducido al castellano sería algo así como: "estoy valiendo no más", "tengo valor no más" o "aún estoy valiendo no más". Este saludo viene a ser una respuesta evifente al proceso de humillación colonial donde se decía que "el indio no vale para nada". Aunque a este waliqllan no se le preste la importancia debida, el poblador autóctono se presenta de esta forma, demostrando la existencia de una profunda autoestima.

tradición oral (el uso oral de la lengua), como "mecanismo importante de memorización, que sirvió de soporte para el funcionamiento armónico de la sociedad tradicional" (Boysse-Cassagne y Harris, 1987: 11). De esta forma la palabra, la verbalización quedó desestimada como prueba contundente de pleno valor, demostrándose además la transitoriedad y la impermanencia de la lengua oral, la misma que se verá reflejada en el adagio popular: "a las palabras se las lleva el viento" o "la palabra no vale para nada".

Frente a esta nueva situación, es decir a la incapacidad de saber leer y escribir el castellano, la población autóctona autodefinió su propia situación. De acuerdo con su concepción del mundo y sus categorías conceptuales, el poblador nativo la expresó a partir de la metáfora del "ñawsa", que literalmente significa "el que no puede ver". A Pesar de que esta metáfora puede implicar una multitud de analogías existentes, debido a que es rica en contenidos útiles y funcionales, expresa aquella imposibilidad sentida por el poblador autóctono: "el hecho de no saber leer ni escribir en castellano". Esta misma situación, fue expresada mediante otras metáforas andinas como: el "mana ñawiyuq" (el que no tiene ojos), el "mana papil rimachiq" (el que no sabe hacer hablar al papel), el "Tutapi tiyaq" (el que vive en la noche u oscuridad), "qhawaq ñausa" (el ciego que mira), etc.

Estas metáforas demuestran aquella gran capacidad reflexiva del poblador autóctono, para analizar su propia situación, y por tanto las consecuencias desventajosas de mantenerse en el monolingüismo quechua. De esta forma, lograría comprender, que el hecho de mantenerse invariable dentro del monolingüismo quechua, en el contexto de esta nueva sociedad lingüísticamente impositiva del castellano en la vida social, sería asumir una estrategia exclusionista. El poblador autóctono, también entendería que la persona que sabe leer y escribir castellano, tiene el suficiente poder como para someter personas, apropiarse de bienes, controlar acontecimientos y generar acciones ventajosas en beneficio propio. Principalmente el castellano le serviría para hacer valer sus derechos dentro de aquella sociedad castellana y poder hacer realidad estos anhelos largamente esperados: "si yo supiera leer y escribir, ganaríamos nuestros pleitos", "si yo supiera leer y escribir, no nos dejaríamos engañar con los mistis" (Catacora, 1988: 225).

En suma, el quechuahablante planteó la necesidad de aprender el castellano en su forma oral y escrita. Y con ello no estaba haciendo otra cosa que plantear la estrategia del bilingüismo quechua-castellano, es decir de adicionar la lengua castellana a su uso cotidiano, con el propósito de interaccionar ventajosamente dentro de la sociedad castellanohablante. Esta estrategia de adicionar el castellano, se dio a partir de una población autóctona situada ancestralmente en el ayllu o comunidad campesina, de donde procede y donde utiliza intensamente el quechua para comunicarse con su familia nuclear y extensa.

La comprensión del gran valor que tenía el hecho de saber leer y escribir el castellano, finalmente desembocaría en el existencia de una gran necesidad sentida por el poblador autóctono: la de aprender y apoderarse del castellano en su forma oral y fundamentalmente escrita. Sin embargo el gran dilema de la época sería: ¿Por qué medios apoderarse de la escritura castellana?. La llegada del siglo XX, trajo nuevas posibilidades y esperanzas para la población nativa.

Entre 1909 y 1917 la Asociación Pro-Indígena dirigida por los esposos Zulen-Mayer, tuvo un papel protagónico en la discusión de temas relacionados con la educación, la tierra, la libertad y la justicia de la población autóctona; por considerarlo como uno de los representantes más auténticos de la nacionalidad peruana.

El tema que mayor impacto causó en la época, fue el relacionado con la educación de la población autóctona. Con este motivo, bajo el auspicio de la Asociación Pro-Indígena, se realizaron conversatorios y discusiones en importantes foros y páginas de revistas educativas donde participaron connotados "educadores puneños de la época como Santiago Giraldo, José Antonio Encinas, Francisco Chuquiwanca Ayulo, Julián Palacios, Manuel Z. Camacho y otros delegados de la Asociación Pro-Indígena" (Kapsoli, 1980: 28). A partir de la iniciativa de estos educadores, especialmente en el altiplano peruano, la población autóctona comprendió que el acceso a la educación, era el tema prioritario que le permitiría "abrir los ojos" y acceder a condiciones más humanas de existencia.

Frente al escaso auge de las escuelas por iniciativa Estatal en el altiplano peruano, las iniciativas de la población autóctona, ávida de aprender a leer y escribir en castellano no se hizo esperar. Al margen del apoyo del Estado, se inicio

el proceso de construcción masiva de escuelas en las comunidades campesinas, las mismas que se encontraban solventadas en cuanto a infraestructura y útiles escolares por los padres de familia.

Es el caso, de la "Escuela Particular de Indígenas de la Parcialidad de Platería", ubicado en el distrito de Chucuito (Puno), fundada en junio de 1904, gestionada y conducida por Manuel Z. Camacho, quien además de ser adventista, compartía los ideales de la Asociación Pro-Indígena. Los objetivos por los cuales se creó esta escuela, se puede conocer en el memorial elevado por Camacho y los pobladores de Chucuito al Presidente de la República José Pardo y Barreda, donde se puede leer lo siguiente: "En nuestro ferviente anhelo de procurar instrucción á nuestros hijos i hacer de ellos ciudadanos conscientes, útiles á la sociedad i á la patria; i estimulados por los nobilísimos propósitos del Supremo Gobierno, que se afana por difundir la enseñanza elemental en todos los ámbitos de la República, multiplicando las escuelas, hemos también querido contribuir á empresa tan benéfica, fundando con nuestro sólo esfuerzo i sosteniendo con nuestro propio peculio, dos escuelas rurales en las 'parcialidades' de Potojani, Platería i Ccota de nuestro Distrito, regentadas abnegadamente, i con éxito, por los Preceptores Don Manuel Zúñiga Camacho i Don Lino Solano, respectivamente...en local i con útiles de propiedad del maestro" (ibíd.: 138).

La segunda mitad de los años 20 la educación a nivel nacional tendrá un fuerte impulso, auspiciado por la Constitución política de 1920 y la promulgación de la novedosa Ley Orgánica de educación Pública (Sivirichi, 1946: 453), donde se estableció como un beneficio especial para la población autóctona, la instrucción obligatoria, la creación de escuelas a nivel de todo el ámbito de la república y las responsabilidades de los diferentes sectores sociales para el cumplimiento de esta ley.

Sin embargo la propuesta novedosa en materia educativa, la dio la Constitución Política de la República del Perú de 1933,. Esta constitución revolucionó las propuestas en materia educativa. En su artículo 72º se precisaba que "La enseñanza primaria es obligatoria y gratuita". En el artículo 73º, se especificó que "Habrá por lo menos una escuela en todo lugar, cuya población escolar sea de treinta alumnos. En cada capital de provincia y de distrito, se proporcionará instrucción primaria completa". En el artículo 74º se mandaba que "Las

escuelas que funcionen en los centros industriales, agrícolas o mineros, serán sostenidos por los respectivos propietarios o empresas". En relación a la educación técnica, el artículo 760 mandaba que "En cada departamento habrá por lo menos una escuela de orientación industrial".

A pesar de que los gobernantes de la época, dieron leyes precisas que fomentaban la educación de la población nativa, a partir de la implementación de escuelas en los más apartados rincones de la república peruana, estas simplemente no se implementaban, porque el gamonalismo y la oligarquía terrateniente, no tenían el menor ánimo de impulsarlas para cumplir con la ley.

En consecuencia, simplemente no se fundaron más escuelas, y las escasas que ya se habían fundado, no tuvieron los materiales de enseñanza, mobiliario ni maestros. Era evidente que la educación de la población autóctona en la época, al igual que en la colonia, no era conveniente para las clases dirigentes "porque el día que suceda esto, no habrá reparto forzoso y obligatorio de lanas, no tendrán peones gratuitos para su servicio personal, desaparecerán los devotos y con las devociones la cosecha de dinero para párrocos, gamonales y caciques" (Málaga, 1911, citado por Kapsoly, ob. cit.: 29). Es más, las escuelas ya fundadas, se encontraban constantemente asediadas e intervenidas por los hacendados, impidiendo que se pusiera al servicio de la población autóctona. En el citado memorial de Camacho, se denunciaron los atropellos del gamonalismo de la siguiente forma: "...Pero la inicua persecución secular de que, por parte de los llamados 'mistes', somos pacientes víctimas, han tomado pretexto estúpido de nuestra precipitada labor de educación, no ya siquiera para obstruirnos como siempre, con todo género de dificultades, el camino de redención que hemos adoptado, sino hasta maltratándonos de hecho, con castigos infamantes i prisiones arbitrarias; calumniándonos de subversivos, porque, conscientes ya de nuestros derechos de ciudadano libres, nos resistimos a los servicios gratuitos que todavía intentan perpetuar los gamonales..." (Kapsoli, ob. cit.: 138).

Por su parte Kalbermater, un pastor adventista narra los acontecimientos ligados con la implementación de escuelas por las propias comunidades campesinas de la siguiente forma: "En cada lugar de sus comunidades los indios construyeron su escuela y una casita para el maestro y pagaban la matrícula para ayudar en parte a abonar el sueldo del maestro. En cada

lugar en que fundábamos una escuela, los enemigos, apenas el maestro empezaba las clases iniciaban persecuciones y muchas veces los locales fueron incendiados y hasta destruidos hasta los cimientos. Algunas de estas escuelas fueron reconstruidas aún por segunda y tercera vez, y hasta hoy en día muchos permanecen en pie. Los indios de Chuquechambe construyeron un local de 25 metros de largo con techo de paja y apenas los maestros Julián Yanqui y su esposa Segunda de Yanqui iniciaban las clases, a la media noche un contingente de enemigos hacendados atacaron con toda su gente y prendieron fuego al techo y todo fue quemado; pero se reanimó la gente y se preparó el local de nuevo y la escuela siguió" (Kalbermater, s/a: 132).

Como se podrá constatar de estas experiencias, el proceso de conquista y apoderamiento de la escuela por la población autóctona, para el aprendizaje del castellano, fue una verdadera odisea, que puede ser interpretada como una forma de rebelión pacífica, orientada a la apropiación de la lectura y la escritura en castellano, un instrumento de dominación y poder, que hasta ese entonces era de uso exclusivo de los descendientes españoles criollo-mestizos. Luis E. Valcárcel, describiendo apocalípticamente este súbito deseo de la población autóctona por aprender a leer y escribir en castellano, en su célebre obra "Tempestad en los Andes", en 1927, decía lo siguiente: "Mientras en las ciudades vivimos entregados a las pequeñas luchas por el interés y predominio individuales, en la Sierra del Perú se incubaba un nuevo estado social. En Puno y Cuzco la masa indígena antropopiteca readquiere espíritu. Un vivo anhelo de educación parte de los ayllus. Los padres llevan a sus hijos a la escuela, y los huidizos pastorzuelos se han transformado en puntuales alumnos. De largas distancia -no importa los cerros que hay que trepar ni los ríos y obstáculos que vencer-, vienen a instruirse los jóvenes indios. Hay avidez. ¿Obedece al plan de hacer también suyos los instrumentos de esclavización que hoy monopolizan blancos y mestizos?. Si, quieren ellos libertarse de la ignorancia que los mantiene en inferioridad. La avalancha ha comenzado. Rebasan las casas-escuelas de discípulos y el preceptor se malhumora acostumbrado como estaba a llenar el expediente con media docena de mesticillos sus alumnos" (Valcárcel [1927]1972: 122).

El aprendizaje del castellano en su forma oral y escrita por el poblador autóctono, no sólo le daba la posibilidad de comunicarse en esta lengua, sino también le dio acceso a otro

elemento fundamental de poder: el conocimiento. El resultado del conocimiento se expresa de forma triple, en conceptos, juicios y raciocinios. Sin embargo, ninguna de estas formas podría lograr expresión o sería posible sin alguna modalidad de lenguaje. El lenguaje es por tanto el instrumento del cual se vale el hombre para expresar los conceptos, formar los juicios y pensar, y el que, como tal instrumento, sirve para dar forma a aquellos. Por eso, el apoderamiento del castellano por parte de la población autóctona, se puede entender como arrebatarse de las manos de los descendientes de españoles, criollos y mestizos un instrumento exclusivo de poder y conocimiento, "lo que es equivalente al gesto de Prometeo arrebatándole el fuego a los dioses" (Degregory, 1991: 16).

A partir de las propuestas educativas de la Asociación Pro-Indígena, también se dio inicio al debate, -aunque sin haber logrado definiciones precisas para la época- sobre cuál o cuáles deberían de ser las lenguas que sirvan de instrumento de educación en la escuela. Un sector de delegados de la Asociación Pro-Indígena, encabezados por Modesto Málaga, comprendiendo que la lengua materna de los niños era el quechua y la necesidad de educarlos en su propia lengua proponía que se deben "...nombrar preceptores que posean el idioma quechua, de aptitud y moralidad comprobadas y suficientemente remunerados, debiendo ser residentes si han de ser nombrados para los distritos apartados; y ambulantes para la educación en los caseríos y punas" (Málaga, 1911; citado por Kapsoli, ob. cit.: 146).

Por su parte Joaquín Capelo, presidente de la Asociación Pro-Indígena, en una posición contraria al de Málaga decía que "No deja de ser ridículo el tema de educar al indígena, so pretexto de hacer con ello obra de liberación de la raza. Suponen los que sostienen tal tesis que los indígenas han menester de educación sui generis, especial, como si fueran hombres de clase degenerada, cretinos, imbéciles pro natura, o quizás ciegos, sordos o algo así" (Capelo, 1914, citado por Kapsoli, ibíd.: 76).

Era evidente que para Capelo, y en el contexto socioeconómico, cultural y político, en el que se dio la discusión, la propuesta de educar al poblador autóctono en su propia lengua, es decir en quechua, equivalía a brindarle una educación de segunda categoría, insinuando que el poblador autóctono debía ser educado en iguales condiciones que cualquier otro individuo, o más específicamente al igual que el criollo o el

"misti": en el idioma castellano. Esta discusión desencontrada para la época, también demuestra que los mentores de la educación del poblador autóctono desconocían las bondades y las ventajas de la educación bilingüe y el uso de las lenguas en el contexto de una sociedad diglósica.

A mediados de los años 30 e inicios de los 40, la polémica sobre el tipo de educación más adecuada para la población autóctona, se dividió en dos tendencias. Un grupo de especialistas, demostrando evidentes muestras de conocimiento de las bondades de la educación bilingüe en una sociedad pluricultural y multilingüe, y la importancia del uso la lengua materna quechua dentro de esta modalidad educativa, propusieron que el poblador autóctono debía ser educado primero en su propia lengua, para pasar paulatinamente al aprendizaje del castellano. Para otros, la educación del poblador autóctono debía ser llevado a cabo solo en la lengua castellana, el idioma oficial de la República Peruana, para assimilarlos a la cultura nacional.

La primera tendencia estuvo representado principalmente por los indigenistas, dentro de los cuales se puede citar a Valcárcel, Sivirichi y a otros educadores, más específicamente los normalistas, expertos educadores que ya habían empezado a analizar el problema de la educación rural peruana en forma científica, y en especial el rol de la lengua materna en la educación de los niños. Valcárcel en tono enfático propondrá que "La lectura y escritura deben comenzar por la lengua nativa : quechua o aymará, y seguir con el idioma oficial, el castellano. Es un error el pretender la destrucción violenta de la lengua vernácula: precisamente es un medio precioso para adquirir los instrumentos alfabéticos, como está demostrado en forma científica. Los monolingüistas creen acelerar el proceso de unificación y no piensan que la unidad no se consigue por la fuerza y el odio, sino por el amor y el buen entendimiento. Debe ser revalorada la cultura nativa para devolver al indio su dignidad y para colocarlo en el nivel similar al del blanco. El día que sea posible pactar en igualdad de condiciones, también la transculturación será posible en condiciones ventajosas para todos" (Valcárcel, ([1945] 1965: 135).

La propuesta más importante de iniciar la educación del poblador nativo en su propia lengua se dio en 1945, cuando el Luis E. Valcárcel, prominente indigenista y miembro de la Asociación Pro-Indígena, desempeñó la cartera de educación

pública en el Gobierno de Bustamante y Rivero. "Durante su fructífera gestión triplicó el presupuesto de la cartera de educación y en un hecho sin precedentes para la educación peruana, estableció el sistema de los Núcleos Escolares Campesinos, destinados a la educación de los niños procedentes de los ayllus" (Valcárcel, 1958: 4).

Teniendo en consideración la propuesta de los Núcleos Escolares Campesinos<sup>25</sup>, "Valcárcel como Ministro de Educación del Perú, se reunió en Arequipa con su colega boliviano para firmar un acuerdo que pusiera en marcha un plan conjunto de educación campesina" (Pozzi-Escot, 1991: 125), que en su aspecto fundamental, consideraba el uso del quechua como lengua de partida para el aprendizaje del castellano en la escuela. El informe de los Núcleos escolares campesinos de 1946-1958 (Díaz Montenegro, 1959: 29, citado por Pozzi-Escot, ibíd.) decía "...que el método más racional para enseñar al niño aborigen a hablar y leer en castellano sería enseñarle primero a leer en su propio idioma, fuese quechua o aimara, y luego cuando tuviese suficiente vocabulario en castellano, iniciarlo en esta lengua extranjera para él".

Por su parte Sivirichi, resaltando la importancia del idioma quechua en la escuela, en la misma perspectiva del anterior autor manifestaba lo siguiente: "Uno de los factores que más dificulta la rehabilitación del indígena peruano es la presencia de varios idiomas y dialectos que hacen más compleja la solución del problema indígena. Se reconoce como idioma oficial del Perú el castellano; pero la realidad demográfica del país, nos demuestra que cerca de seis millones de habitantes hablan idiomas como el Quechua y el Aimara...El ideal del Perú sería la unificación del lenguaje a base del idioma castellano, pero la realidad nacional gira alrededor del bilingüismo...Por esta razón creemos sinceramente que para la rehabilitación indígena el quechua puede servir de vehículo que nos acerque a las masas indígenas para hacerles comprender en su propio idioma la magnitud de la reforma que propugnamos. Mientras el quechua sea patrimonio de la mayoría demográfica nacional, no es posible negarle su carácter oficial" (Sivirichi, ob. cit. : 473).

25

Los núcleos escolares campesinos, se inspiraron inicialmente en el Estatuto Orgánico de Educación Campesina de Bolivia, la misma que fuera recomendada por los sucesivos Congresos Indigenistas Interamericanos, como la forma de educación más adecuada para los países con numerosa población autóctona, como la peruana (cf. Supervisión Regional de los Núcleos Escolares, 1968).

En la misma tendencia de Valcárcel y Sivirichi, los normalistas, hábiles estudiosos de la realidad educativa peruana de la época, también propusieron la necesidad de considerar el idioma materno de la población autóctona. Entre los normalistas que estuvieron a favor del uso de la lengua quechua, citados por Sivirichi (ibíd.: 473-474) se tienen a los siguientes:

Humberto Luna en su importante libro "Cuestiones Educativas", dice lo siguiente: "A fin de poder encausar la educación indígena por la vía de una pedagogía científica, debemos tener en cuenta la división del idioma -quichua y español- y la falta de un magisterio ad-hoc. El idioma quichua es el materno del niño indio, es el que diariamente oye hablar en su pueblo sus padres y vecinos, y es el que habla él mismo en su hogar. ¿Cómo se le va a enseñar a leer y escribir en un idioma distinto del que usa y cuyas modulaciones le sirven de tortura durante las horas escolares? ¿Cómo se va a ir contra las leyes pedagógicas que prescriben la enseñanza en la lengua materna?"

Angel Mori en su artículo "Resúmenes de mis experiencias educacionales", dice que: "La enseñanza formalista de gramática debe proscribirse completamente en escuelas indígenas...Las lenguas nativas han de ser necesariamente aprovechadas en toda enseñanza de escuelas indígenas y por ende en la enseñanza del habla castellana".

Guillermo I. Pinto en su artículo "La Agricultura como Centro de Enseñanza Indígena" propone lo siguiente: "El lenguaje.- Esta enseñanza tiene que suministrarse necesariamente sobre la base de los vocablos que posee el indio en su propio idioma, es decir, que se le dará en la forma bilingüe, aprovechando el quechua sólo como medio para el suministro del castellano. Siendo pues el quechua el idioma en que el niño aborigen se explica, no es posible ni lógico obligarlo a responder en castellano; hay que acostumbrarlo durante el período de iniciación a razonar en su idioma y después, a traducir ese mismo razonamiento en castellano. Cada lección pues, será en esta forma; un proceso de expresión en los dos idiomas".

E. Ponce Rodríguez en su obra "La Educación del Indio" afirma: "El debate del asunto sobre el lenguaje como medio de enseñanza es de incuestionable importancia. El aborigen aprende el castellano, viviendo en el uso de su propio idioma, y no se anima a cambiarlo mientras la fuerza de las circunstancias no lo obliguen a ello. Esperar que el idioma

oficial se aprenda únicamente en las escuelas, es olvidar la supervivencia del lenguaje de sus primeros años de vida".

Como se podrá constatar en estas propuestas, era evidente el firme reconocimiento de la sociedad peruana como pluricultural y multilingüe, y de acuerdo con esa propuesta se planteaba la necesidad de la educación bilingüe, como una modalidad educativa adecuada a aquella realidad sociolingüística diversificada. Aunque por sus características se apuesta por el modelo de transición que persigue una educación final monolingüe castellana.

Sin embargo, estos alcances científicos en materia educativa no prosperaron por los siguientes motivos: la carencia de maestros conocedores de metodologías de enseñanza de segundas lenguas así como de un currículum bilingüe; la ausencia de una verdadera planificación lingüística a nivel de la sociedad peruana y la estandarización o normalización de la lengua quechua; la persistencia en la aplicación de una educación igualitaria para todos (es decir la misma educación del criollo y del mestizo para el indígena) y la presión social de la población autóctona emergente, no hicieron posible la aplicación de las propuestas iniciales de educación bilingüe. A pesar de haberse implementado actividades y acuerdos en favor de la educación bilingüe y la estandarización de la lengua quechua, como los impartidos en los sucesivos Congresos Indigenistas Interamericanos desde 1940 hasta 1964 (cf. Supervisión Regional de Núcleos escolares, 1968), no se logró interesar a las autoridades educativas peruanas para la implementación de esta modalidad educativa.

Frente a estos problemas críticos e insalvables para la época, y desconociendo el carácter pluricultural y multilingüe de la sociedad peruana, la política educativa y lingüística de la república optó por el modelo único de educación asimiladora-integradora<sup>26</sup>, estableciendo un sistema educativo formal para resolver el problema del analfabetismo de la población autóctona.

Evidentemente esta política educativa favoreció a las minorías castellanohablantes, ya que la educación se llevaba a cabo en

26

El modelo asimilacionista considera a las lenguas y la cultura andina, como obstáculos permanentes para el proceso educativo, por tanto deben ser eliminados. No se consideran como una potencialidad a ser aprovechada, para orientar el desarrollo de la sociedad peruana, según sus necesidades e intereses.

su lengua materna, por el contrario se convirtió en un grave problema para la mayor parte de la población autóctona que tenían lenguas maternas diferentes al castellano (quechua, aimara y otras lenguas amazónicas). Basta retomar como ejemplo, el acontecimiento que narra Portugal (ob. cit.: 226) en un día de labores en la escuela castellanizadora: "Durante las horas de trabajo el profesor pone más atención en los blancos y mestizos (que hablan castellano). Por momentos los niños campesinos (que hablan quechua o aimara) tienen la sensación de que ellos no existen para el profesor; pues sólo habla con los otros niños y no con ellos...La maestra o el maestro ignoran el aymara o el quechua y, por tanto, no pueden hablar con los niños que se expresan sólo en estas lenguas y por lo mismo trabajan mecánicamente o por imitación. Pero poco a poco, como por necesidad biológica de sobrevivir en el aula, tratan de comprender lo que dice el maestro, por eso permanecen quietos y silenciosos, agudizando todos los sentidos espera entender algo. Cuando algún maestro habla en lengua materna de los niños, se opera la comunicación espiritual entre el docente y los discípulos. Entonces los niños indígenas toman otra actitud, se sienten a gusto y hasta dan muestras de alegría".

Aunque desde el punto de vista sociolingüístico y cultural se notaba lo inapropiado de este modelo educativo, contradictoriamente el uso exclusivo del castellano en la escuela no fue mal vista la población autóctona asentada en Puno y en la sierra andina en general. La aceptación de esta educación castellanizadora-asimiladora por parte de la población autóctona, estaba demostrando la necesidad de proseguir con el aprendizaje del castellano, para insertarse exitosamente en la sociedad, criolla y castellanohablante. Esta sociedad se hacía aún más atractiva para el poblador autóctono, porque a partir de los años 40, con el término de la segunda conflagración mundial, empezó a ofrecer el progreso, la modernidad y el desarrollo, mediante la incipiente industrialización que ya se había empezado a gestar en las ciudades costeñas.

Los inicios de la década del 40, significó la consumación de varios cambios en el escenario económico, social y político mundial. El cambio fundamental estaba ligado al paso paulatino a un nuevo modelo de acumulación urbano-industrial, que puso en crisis al poder oligárquico y al latifundio tradicional, dando paso al proceso de modernización económica, sustentada en la teoría del desarrollo-subdesarrollo que el Presidente

Norteamericano Harry Truman, logró definir, en el discurso de posesión de su gobierno (cf. Sachs, 1997). Esta nueva propuesta de desarrollo, que tuvo a la ciudad de Lima y en general a la costa peruana, como a los principales centros simbólicos de desarrollo y modernización de la sociedad peruana, también reforzó la necesidad de aprender el castellano para acceder a sus beneficios.

De esta forma la ciudad de Lima, fundada por el colonizador español, y las diferentes actividades económicas que se realizan en ella, serán consideradas como el modelo exitoso del nuevo desarrollo moderno y urbano del Perú, hasta llegar a autodefinirse como el centro cultural representativo de la peruanidad, la misma que será plasmada en el siguiente lema: "Lima es el Perú". A partir de esta capital se tratará de construir por todos los medios posibles y en forma equivocada, aquel Perú criollo, culto, moderno, desarrollado y principalmente castellanohablante. Holmberg (1961: 71) caracterizando a la ciudad de Lima y la costa peruana de los sesenta dirá que "The coast has been and is the high-status area of Perú; Lima is the Mecca of prestige, power and wealt".

En oposición, la sierra andina y su numerosa población autóctona de habla quechua, asentada principalmente en las comunidades campesinas, bastión de la milenaria civilización andina, serán consideradas como el símbolo del subdesarrollo, el atraso y la tradicionalidad; los hablantes del idioma quechua como la alegoría del analfabetismo, del iletrado y la ignorancia; los valores y las costumbres andinas, como rezago y sobrevivencia de culturas primitivas, arcaicas y subdesarrolladas.

La llegada de los años 60 y la creación del Plan Nacional de la Población Aborigen, bajo el auspicio del Instituto Indigenista Peruano, se convirtió en la principal estrategia para modernizar y castellanizar a las comunidades de la sierra peruana, debido a que en este territorio los "...habitantes viven dos culturas cada una de ellas con diferentes valores e intereses: por un lado la que comparte los valores de la cultura occidental, y de la otra, la poseedora de los patrones de los pueblos atrasados. Problemas que podemos agruparlos en dos: el primero, el más específico: cómo los indios andinos pueden ser incorporados a la civilización moderna, sin producirse conflictos en su actual modo de vida; el segundo, el más general y crucial: cómo nosotros aplicaremos los conocimientos técnicos sin producir conflictos

en la vida de los nativos" (Instituto Indigenista Peruano, 1952: 8).

A partir de la influencia de este período la educación castellanizadora será considerada como el principal elemento del desarrollo económico y social de la población. Desde la perspectiva asimiladora se decía que los países subdesarrollados sólo podían alcanzar el nivel económico y tecnológico de los países desarrollados si contaban con una población alfabeta y educada. Detrás de esta concepción sobre la educación-desarrollo, se encontraba la opinión de que la educación saca a la gente de su ignorancia y subdesarrollo para ponerla en un estado de ilustración y civilización (cf. Carnoy, 1977; Chiappo, 1979). Por otra parte, la población autóctona había logrado entender, que la educación y el aprendizaje del castellano en la escuela, se convertían en el medio más efectivo y en la panacea para lograr la movilidad y el ascenso en la escala social (cf. Mettraux, 1959; Adams, 1953, Gianotten y de Wit 1987).

En resumen, este período dio el mensaje certero de que la escuela y el castellano, venían a ser la llave mágica, una especie de "ábrete sésamo", que permitía franquear las puertas de acceso a esa anhelada y soñada sociedad moderna, urbana y desarrollada que fundamentalmente se encontraba en Lima y otras ciudades costeñas. Por tanto, para insertarse rápidamente en ella, era necesario escolarizarse y aprender el castellano.

Evaluando esta necesidad Dobyns (1970: 76) precisa que en la "tradicional sociedad agraria, el hombre instruido ocupa un posición de prestigio. El ser educado es un signo casi seguro de status superior. El valor funcional de hablar, leer y escribir el castellano, así como calcular rápida y exactamente en el mercado de una nación moderna, ha reforzado la alta evaluación de la sociedad agraria en materia de educación formal. No es de ninguna manera sorprendente, por lo tanto, encontrar un gran deseo para la educación formal en casi toda la población indígena libre de los Andes peruanos".

Entre 1945 hasta los años 60, se produjo un crecimiento vertiginoso en la creación de escuelas y colegios en las

diferentes áreas rurales del Perú y el departamento de Puno<sup>27</sup>. Se había comprendido que sólo la creación de escuelas primarias al interior de las comunidades campesinas, garantizaría el acceso al castellano y una serie de ideas, normas y valores compatibles con la sociedad y cultura moderna, "bajo el convencimiento consciente o inconsciente, de que el dominio del castellano, la lectura y la escritura son armas para poder desenvolverse mejor en un mundo con menos contactos y relaciones (Martínez, 1969: 125). Por este motivo, durante este período "el 83.5% de los locales escolares fueron contruidos mediante trabajos comunales" (Dobyns, ob. cit.: 77), y la asistencia económica comunitaria, fue el principal aporte para el pago del sueldo de los profesores y la provisión de los enseres necesarios que requieren las escuelas y los alumnos.

Durante esta época, en concordancia con los objetivos de la modernización y la asimilación cultural de la población autóctona quechuahablante, la escuela también se nutrió de materiales educativos con contenidos temáticos etnocéntricos y homogeneizadores. Los cursos de la especialidad de ciencias histórico sociales, fueron los preferidos para hacer llegar dichos contenidos a los educandos. Para la presentación de temas en los cursos de geografía, se utilizó la estrategia de alentar el contraste entre costa (moderna-desarrollada) y sierra (tradicional y subdesarrollada); a partir de la sobrevaloración de las formas de vida y las costumbres de la población urbana asentada en las ciudades y las áreas rurales de la costa peruana; por el contrario, el desprecio por las actividades, valores y costumbres de la sociedad y la cultura andina, por considerarlas como arcaicas y tradicionales. La sobrevaloración del área geográfica costeña, también estuvo destinado a desprestigiar las características geográficas de la ecorregión andina, hasta considerarla como a la principal culpable del subdesarrollo peruano<sup>28</sup>

27

Entre el período 1948-1956, período de gobierno del presidente Manuel Odría, se dio un fuerte impulso a la educación primaria y secundaria, mediante la creación de las grandes unidades escolares, en las capitales de departamento y provincias importantes del Perú. Las grandes unidades escolares, son verdaderos complejos educativos que articulan en un sólo módulo a la educación primaria y secundaria. En algunos casos, también se implementó las especialidades técnicas, ccidiciadas en la época.

28

Para conocer más a profundidad los contenidos temáticos de los cursos de geografía de la secundaria, véase: ENRIQUEZ, Nery y Vicentina ROJAS (1993). ANALISIS DE CONTENIDOS TEMÁTICOS DE LOS TEXTOS DE GEOGRAFÍA DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACION SECUNDARIA. Tesis para optar el título de Licenciado en Educación. Puno.

En los libros de geografía elaborados y editados en Lima a partir de la década del 60, se pueden leer muchas apreciaciones antagónicas costa-sierra. Por ejemplo, se dice que "La costa en todos los sentidos es ventajosa, porque en ella se encuentra el clima más benigno, la agricultura moderna, el hombre educado, culto y progresista y todas las comodidades que puede ofrecer la modernización y el avance tecnológico actuales" (Sotelo, s/a: 44).

Varios fueron los temas tratados a partir del contraste costa-sierra. Así por ejemplo, en relación a la orientación de la producción generada por la actividad agrícola se afirma lo siguiente:

"(En los Andes) predomina una agricultura extensiva, con preponderancia de los cultivos alimenticios o de pan llevar que son de bajo rendimiento económico (...) se trata de una agricultura de subsistencia" (Benavides, 1977: 186).

(En la agricultura costeña) predominan los cultivos industriales como la caña de azúcar, el algodón y los frutales, que son productos de alta rentabilidad" (Benavides, ob. cit.: 72).

En cuanto al uso de tecnología agrícola utilizada se dice lo siguiente:

"Las tierras de la región andina son las peor trabajadas del Perú y por tanto, tienen baja productividad debido a las condiciones en que son laboradas. En efecto, no hay mecanización agrícola, salvo en algunas unidades cuyas condiciones son favorables para la introducción de algunas máquinas. Las herramientas más generalizadas son: la yunta, la chaquitacla, la raucana, la pala, el pico, etc. Asimismo, carecen de adecuada asistencia técnica, pues los campesinos trabajan basados solamente en su experiencia y con limitados recursos, sin la utilización de abonos e insecticidas, sin asistencia crediticia, etc." (Benavides, 1977: 186).

"La agricultura costeña ha alcanzado un máximo desarrollo debido principalmente a su mecanización o empleo de maquinarias; a su orientación científica, que se manifiesta en el uso dosificado de los abonos, los insecticidas y utilización de laboratorios de investigación, análisis de suelos, estaciones experimentales, etc.; y su orientación

técnica, es decir que esta supervisado por agrónomos..." (Benavides, 1969: 218-219).

Las características de la actividad ganadera serrana y costeña son descritas de la siguiente manera:

"La ganadería extensiva o primitiva es muy generalizada en la región andina, y se caracteriza por estar conformada por especies de baja calidad genética...conocidos con el nombre 'chuscos'; por su bajo rendimiento económico y la baja productividad que tienen (poca carne, poca leche, poca lana, etc.); porque se alimenta de pastos naturales...por carecer de adecuada orientación técnica y científica, etc."(ibíd.: 198)

"(La ganadería en la costa) se caracteriza por estar conformada por especies seleccionadas, con alto rendimiento económico y elevada productividad (abundante carne, abundante leche, abundante lana, etc.); por estar alimentada con pastos cultivados y alimentos balanceados elaborados de harina de pescado; por la utilización de...instalaciones conocidas con el nombre de establos o granjas; con la adecuada orientación técnica...la dirigen profesionales en la crianza y el tratamiento de las enfermedades; por la fuertes inversiones de capital, etc." (ibíd.).

Cuando se describe las características de la ecorregión andina, Benavides (1977: 97-103), se dice que los Andes presentan los siguientes obstáculos:

"1.La presencia de una morfología muy difícil. La presencia de los Andes determina una morfología muy variada en la que predomina las altas cordilleras, un tanto inaccesible para el hombre...Estas formas morfológicas constituyen obstáculos permanente para el desarrollo...El territorio peruano por influencia de los Andes, presenta una morfología muy variada que dificulta el desarrollo" (ibíd.).

"2.Obstaculizan la integración nacional. Los Andes peruanos con su complicada morfología y elevada altitud, han sido un factor decisivo de la desintegración nacional...En escala nacional se aprecia la existencia de distintos niveles de desarrollo..." (ibíd.).

"3.Limitan la disponibilidad de áreas productivas en el Perú. La cordillera de los Andes es de estructura rocosa. Los suelos de cultivo se localizan sólo en los valles interandinos y en

los flancos de suave pendiente...El resto del territorio está conformado por áreas rocosas a veces cubiertas de nieve, en donde no hay suelo cultivable...en donde la baja temperatura es un obstáculo para el desarrollo agrícola" (ibíd.).

Los cursos de historia del Perú, de igual forma están hechos desde la visión de los vencedores y civilizadores. Se resalta de sobremanera el proceso de la invasión española, pero se ignora a la población quechua que luchó por el respeto a sus derechos y a su vida.

Cuando se describe la independencia y la guerra del pacífico, se privilegia sólo la azaña de los sectores criollo-mestizos, que asumen a la calidad de héroes nacionales y se ignora el valioso y heroico aporte que tuvo la población autóctona quechua en esta guerra. Bien se podría decir, que los cursos de historia reflejan la cultura de la dominación y del desprecio por la lengua y la cultura andina.

En los contenidos de estos libros, también se describe muy tenuemente a la civilización Inca. Se prefiere describir in extenso, a las diferentes culturas orientales y occidentales, minusvalorando de esta forma los brillantes aportes de la civilización andina a la humanidad, y que hoy son apetecidos por los propios países desarrollados. Es el caso de los cultivos andinos como la maca, la kiwicha y los camélidos andinos, sólo por citar algunos importantes.

#### 4.1.2. LOS EFECTOS DEL PROCESO DE CASTELLANIZACIÓN PARTIR DE LA ESCUELA EN EL POBLADOR ANDINO.

El problema central del quechuhablante, no radica en que éste haya aprendido a hablar el castellano. Esta es la lengua necesaria y vital para poder desenvolverse eficientemente dentro de la sociedad mayor peruana. Este también es el requerimiento fundamental de los padres de familia para sus hijos, por lo que cualquier sistema educativo, deberá garantizar el aprendizaje eficiente del castellano.

El problema central está, en la forma inadecuada en que la escuela tradicional-asimiladora, permitió el aprendizaje del castellano en los niños quechuas procedentes de comunidades campesinas. Los efectos de la imposición del castellano, se pueden resumir en los siguientes dos hechos fundamentales:

4.1.2.1. El poblador andino: del aprendizaje del castellano, a las migraciones, para su inserción en el medio urbano.

La castellanización de los niños quechuahablantes procedentes de comunidades campesinas, se dio como un proceso de adiestramiento violento y forzado de aprendizaje del castellano, orientado en el fondo a prohibir por medios coercitivos el uso de la lengua materna quechua en la escuela. Sin embargo, este aprendizaje informal del castellano en el niño andino, al no haberse logrado por métodos de aprendizaje de segundas lenguas, trajo como consecuencia diversos problemas relacionados con el rendimiento escolar (ausentismo y deserción por ejemplo), hasta la interferencia o influencia de lengua materna quechua, en el castellano aprendido, dando origen al motoseo (cf. Cerrón-Palomino, 1990), como uno de los factores de discriminación social del quechuahablante.

El proceso de castellanización acelerada, se dio como consecuencia de un cambio en la estrategia de apropiación del castellano, por parte del poblador autóctono. Conforme manifestaron los padres de familia entrevistados, antes de la implementación y la generalización de las escuelas a nivel rural, el proceso de aprendizaje del castellano fue lento, porque se hacía mediante la utilización de otros mecanismos fuera de la escuela o la educación formal, conforme se ve en el cuadro N<sup>o</sup> 2.

La alternativa más importante dentro de estas estrategias fuera de la educación formal, constituía el hecho de salir de la comunidad campesina por motivos de trabajo, a los diferentes enclaves de castellano hablantes ubicados generalmente en las ciudades costeñas.

CUADRO Nº 2

LOS PADRES DE FAMILIA ENTREVISTADOS Y SU ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DEL CASTELLANO.

LUGAR DONDE APRENDIÓ EL CASTELLANO	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
1. EN LA EDUCACION FORMAL	28	63.6
En la escuela	28	
2. FUERA DE LA EDUCACIÓN FORMAL	12	27.3
2.1. En el trabajo, fuera de la comunidad	9	20.4
-Cuando trabajaba como empleado en Arequipa	4	9.0
-Cuando trabajaba como empleado en Juliaca	3	6.8
-Cuando trabajaba como empleado en Lima y Arequipa	1	2.2
-Cuando trabajaba como empleado en Puno	1	2.2
2.2. Con familiares fuera de la comunidad	1	2.3
-En Arequipa con sus familiares	1	
2.3. En su casa con la familia	2	4.5
3. DENTRO Y FUERA DE LA EDUCACIÓN FORMAL	2	4.5
En Arequipa en la escuela y en el trabajo	2	
4. NO ENTIENDE/NO HABLA CASTELLANO	2	4.5
T O T A L	44	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

En estos centros de trabajo, por contacto con los castellanohablantes se adquiría la lengua castellana.

Numerosos son los testimonios de hombres y mujeres monolingüe quechuahablantes, que migraron de sus lugares de origen ubicados en la ecorregión andina peruana, para estudiar y aprender el castellano en la ciudad. El testimonio de Alicia de Occoruro, grafica muy bien esta odisea. Al respecto dice: "Con diez años salí caminando a la ciudad. Quechua no más hablaba, era lo único que sabía hablar, hasta vergüenza me daba mirar a las gentes. Ahí (en la ciudad) me empleé para ayudar a una señora en su casa. Buena fue, me hizo estudiar y avancé hasta el quinto de primaria...Ya sabía hablar castellano y también atender la casa..." (Blondet, 1997: 30)

Esta necesidad de salir fuera de la comunidad campesina para aprender el castellano, se dio porque la familia comunera, no podía garantizar una castellanización ni siquiera incipiente al interior de ella. Sin embargo, es necesario destacar que estas alternativas fuera de la educación formal, se les puede considerar como aprestadoras de la oralidad, porque sólo ejercitaban al quechuahablante, en el manejo oral de la lengua castellana, dejando de lado el manejo escrito y la lectura.

La posterior masificación de las escuelas a nivel rural, cambió sustancialmente esta estrategia primigenia de castellanización. La escuela entonces se convirtió en el centro preferido de castellanización de la población autóctona quechuahablante. A partir de esta castellanización escolarizada, van cambiando las estrategias de adquisición del castellano. Dentro de ellas, se desestima el trabajo fuera de la comunidad como estrategia de aprendizaje del castellano a nivel oral, para dar paso a otras estrategias, como el aprendizaje del castellano dentro y fuera de la educación formal, es decir, dentro de la casa y la escuela.

También pasó a ser importante el aprendizaje del castellano dentro de la casa. Esto quiere decir, que la familia en la comunidad, ya no es sólo un elemento de socialización de la cultura y la lengua quechua, sino también ahora lo es paralelamente del castellano, aunque las cifras no son significativas, conforme se puede apreciar en el cuadro Nº 3.

CUADRO Nº 3

LOS HIJOS DE LOS PADRES DE FAMILIA ENTREVISTADOS Y SU ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DEL CASTELLANO.

LUGAR DONDE APRENDIÓ EL CASTELLANO	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
1. EN LA EDUCACIÓN FORMAL	17	38.6
En la escuela	17	
2. DENTRO Y FUERA DE LA EDUCACIÓN FORMAL	20	45.4
En la casa y en la escuela	20	
3. EN SU CASA CON LA FAMILIA	7	15.9
T O T A L	44	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

Sin embargo, en el caso puneño, es necesario precisar que este incremento del grado de escolaridad, y el aprendizaje del castellano, asociado con la difusión de contenidos etnocéntricos, que ensalzan las características modernas y desarrolladas de la costa, y por el contrario, desprecian aquellos elementos socioculturales y lingüísticos andinos, enfrentando la estructura agraria tradicional con la vida moderna de la ciudad, cambió sustancialmente la forma de pensar de los educandos de origen andino, infundiéndoles el deseo incontenible de abandonar sus lugares de origen y residencia, para posesionarse en ese anhelado mundo de la modernidad, representado por la costa y sus principales ciudades. Enríquez y Rojas (1993: 181), en un estudio realizado en los alumnos secundarios de los colegios de los distritos de Nuñoa y Santa Rosa (provincia de Melgar), obtuvieron resultados que muestran ese deseo mayoritario de migrar hacia otras ciudades, especialmente costeñas, como es el caso de Lima y Arequipa (véase el cuadro Nº 4).

## CUADRO Nº 4

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS DE LOS COLEGIOS DE NUÑO A Y SANTA ROSA A LA PREGUNTA ¿QUÉ PIENSAS HACER CUANDO ACABES DE ESTUDIAR EL SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA?.

RESPUESTAS	NUÑO A		SANTA ROSA	
	Nº	%	Nº	%
IR A TRABAJAR A LIMA	22	39.2	37	56.1
IR A TRABAJAR A AREQUIPA	19	33.9	20	30.3
VOLVER A SU COMUNIDAD DONDE SUS PADRES, PARA AYUDARLES	5	8.9	2	3.0
DEDICARSE A PASTAR GANADO	7	12.5	4	6.1
AYUDAR A SU PADRE EN SU NEGOCIO	3	5.4	3	4.5
T O T A L	56	100.0	66	100.0

FUENTE: Enríquez y Rojas, 1993: 181.

De esta forma se incrementaron inconteniblemente los procesos de migración de las zonas rurales hacia las zonas urbanas, como son las ciudades de Lima, Arequipa y otras de la costa.

La instalación de la población andina en estas ciudades, se hizo a partir de oleadas de migrantes que se dieron inicio antes de década del 60, más específicamente a partir de los años 40, conforme se puede apreciar en el cuadro Nº 5. La oleada más fuerte de migrantes, que coincide con la difusión masiva de las escuelas en las comunidades campesinas, se da en la década de 1962 al 72.

## CUADRO Nº 5

## LAS OLAS MIGRATORIAS A LA CIUDAD DE LIMA.

OLA MIGRATORIA	INFORMANTES	
	Nº	%
ANTES DE 1961	5	23.8
ENTRE 1962 Y 1972	10	47.6
DESPUÉS DE 1973	6	28.6
T O T A L	21	100.0

FUENTE: Escobar, A. M. 1990: 113

Estas oleadas de migrantes que permitieron el crecimiento poblacional desmesurado de la ciudad de Lima y otras ciudades costeñas, es producto de ese proceso creciente de ampliación generacional de la escolaridad, que transitó de la mayoría analfabeta, en la generación de los padres de familia de los entrevistados, a una mayoría alfabetizada en la generación de los hijos de los padres de familia entrevistados, conforme se puede constatar en los cuadros 6, 7 y 8.

De esta forma, "la educación tiende a enajenar al individuo, inculcándole una sobre valoración de lo urbano, paralelamente a la desvalorización de la vida rural e induciéndole a dejar su condición de tal, para incorporarse al medio urbano" (Paredes y Soberón, 1977: 80), abandonando en algunos casos definitivamente la tierra, el ganado y en general la vida rural, que la tipifican desde esta perspectiva como a una actividad sufrida, penosa y poco prestigiada. Paradójicamente esta situación se produce cuando los jóvenes logran "los más altos niveles de educación" (Chávez y Sánchez, 1977: 65)

CUADRO Nº 6

GRADO DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES DEL ENTREVISTADO.

		PADRE		MADRE		TOTAL	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
ANALFABETO/TA		28	31.8	39	44.3	67	76.1
P R I M A R I A	S. T.	16	18.2	5	5.7	21	23.9
	1º	3		1		4	
	2º	6		2		8	
	3º	4		1		5	
	4º	1				1	
	5º	1				1	
	6º	1		1		2	
SECUNDAR	INCOM						
	COMPL						
SUPERIOR	INCOM						
	COMPL						
TOTAL GENERAL		44	50.0	44	50.0	88	100.00

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

CUADRO Nº 7

## GRADO DE ESCOLARIDAD DEL ENTREVISTADO.

		PADRE		MADRE		TOTAL	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
ANALFABETO/TA		3	3.4	7	8.0	10	11.4
P R I M A R I A	S. T.	26	29.5	36	40.9	62	70.4
	1º	2		4		6	
	2º	1		3		4	
	3º	4		6		10	
	4º	1		5		6	
	5º	6		9		15	
	6º	12		9		21	
SECUNDAR	S. T.	13	14.8	1	1.1	14	15.9
	INCOM	10				10	
	COMPL	3		1		4	
SUPERIOR	S. T.	2	2.3			2	2.3
	INCOM	2				2	
	COMPL						
TOTAL GENERAL		44	50.0	44	50.0	88	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

CUADRO Nº 8  
GRADO DE ESCOLARIDAD DE LOS HIJOS DEL ENTREVISTADO.

		MASCULINO		FEMENINO		TOTAL	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
ANALFABETO/TA				2	0.9	2	0.9
P R I M A R I A	S. T.	44	20.4	61	28.4	105	48.8
	1º	10		9		19	
	2º	10		11		21	
	3º	3		17		20	
	4º	3		7		10	
	5º	8		7		15	
	6º	10		10		20	
SECUNDAR	S. T.	38	17.7	20	9.3	58	27.0
	INCOM	26		11		37	
	COMPL	12		9		21	
SUPERIOR	S. T.	8	3.7	12	5.6	20	9.3
	INCOM	5		9		14	
	COMPL	3		3		6	
MENOR 5 AÑOS(*)		9	4.2	12	5.6	31	14.4
NO VA ESCUE(**)				2	0.9	2	0.9
EDUCAC. INICIAL		3	1.4	4	1.8	7	3.2
TOTAL GENERAL		102	47.4	113	52.6	215	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

(\*) No asisten aún a la escuela.

(\*\*) Tienen edad escolar, pero no van a la escuela.

La apropiación del castellano mediante la escuela, así como las migraciones, no necesariamente son evaluadas como negativas por los quechuahablantes. Ambas permitieron que éste se inserte y "se afinque" exitosamente en el medio urbano, es decir, en aquel símbolo esperado del ascenso social, la modernidad y el progreso, a fin de poder acceder a sus beneficios.

La escuela y el castellano, también permitió que el quechuahablante acceda a una profesión. Si antes el hecho de tener una libreta electoral significaba para el poblador autóctono; haber logrado su carta de ciudadanía, ahora la educación y la profesión adquirida mediante el uso del castellano, le permitió el logro de un mayor y mejor estatus socioeconómico. Por eso, en las discusiones se escucha decir con mucho orgullo a un quechuahablante: "Señor a nosotros ya no nos pueden tratar mal ni nos pueden engañar, porque ahora ya somos leídos y ya tenemos hijos enfermeros, contadores, ingenieros, abogados y alcaldes. Entonces ahora tienen que respetarnos". En otras ocasiones, se escucha también decir: "los quechuas y los aimaras tenemos grandes profesionales en todas las profesiones, grandes comerciantes, entonces el tercer milenio, podremos dominar el conocimiento".

La escuela y el castellano, también permitió que los hijos profesionales de los quechuahablantes, accedan a un trabajo remunerado dentro la burocracia administrativa o el sector educación. Y no sólo eso, le permitió acceder a la vida política, a la justicia y a la realización de una serie de trámites complicados exigidos por la vida moderna en el país. A partir del castellano también se apoderó de la televisión peruana, para poder difundir sus danzas andinas y sus huaynos en forma de canciones a nivel nacional. Se podría decir entonces, que el hombre de procedencia andina, esta disfrutando de los beneficios del castellano en la ciudad.

#### 4.1.2.2. El proceso de castellanización y la postergación de la lengua quechua y la cultura andina.

Este problema de profundo contenido socio-cultural, es producto de la utilización exclusiva de la lengua castellana en la escuela tradicional, proscribiendo a la lengua materna quechua, la lengua en la que inicialmente se socializó el niño andino en la comunidad campesina. Esta lengua al no ser aceptada en la escuela, le niega al niño la posibilidad de utilizar su lengua y fundamentalmente la experiencia

sociocultural previa adquirida dentro de su familia y la comunidad. De esta forma, la escuela tradicional al no considerar las características culturales y lingüísticas de los niños procedentes de comunidades campesinas, "...prácticamente desconoce a los educandos campesinos y les niega toda posibilidad de desarrollar sus potencialidades tanto cognitivas como afectivas al desconocer su práctica cultural social. Así la escuela en lugar de generar autoafirmación y autorespeto, tal vez sin desearlo promueve inseguridad y confusión y por tanto compromete el desarrollo integral como persona del niño vernáculo-hablante del medio rural (Jung y López, L. E., 1988: 47).

Por otra parte, la educación tradicional utiliza materiales educativos con contenidos extraños y juicios de valor ajenos a la realidad sociocultural de los niños procedentes de comunidades campesinas. Es necesario precisar que en estos materiales educativos generalmente se presenta una imagen despectiva y desalentadora de la vida rural andina, privilegiándose "lo urbano, fundamentalmente lo limeño, y, en general lo costeño..." (CEPES, 1989: 29).

La educación tradicional, al utilizar etnocéntricamente el castellano y contenidos temáticos ajenos a la realidad andina, logró modelar a un individuo castellanizado que niega y desprecia su lengua materna y su cultura. De esta forma la educación tradicional va cumpliendo su tarea redentora, civilizadora y modernizadora. Wankar, analizando desde la profundidad de la conciencia étnica, las consecuencias del sistema educativo tradicional, dice lo siguiente: "... la educación deseduca, tapando nuestra tierra y describiendo otra...Después de leer sus libros, sabemos menos de nuestras plantas, héroes, paisajes. No son fuente de cultura nacional. Son túneles de inyección de la cultura extranjera colonizante...Mientras más estudia un qheswaymara en los Andes, más se avergüenza de ser qheswaymara" (Wankar, 1978: 372-373).

Esta situación se extrema, cuando este niño procedente de las comunidades campesinas, prosigue estudios secundarios y logra acceder a una profesión. En este caso, el problema se profundiza, porque se refuerza aún más la negación de la lengua y a la cultura propia. Por eso, no es raro tener a todo un conjunto de profesionales de procedencia andina y quechuahablantes, combatiendo duramente a su propia lengua y cultura. Todo esto pues significa abandonar las fuentes y las

raíces históricas de la identidad, y pretender dejar de pertenecer a un grupo histórico social concreto.

Este doloroso drama ocasionado por el sistema educativo tradicional peruano, tiene un profundo contenido cultural, y se refleja en el fenómeno de la alienación, debido a que el "individuo destruye o niega el carácter esencial de su ser social e intenta ser otro, emergiendo de ello un producto híbrido e inauténtico" (Pánez, 1985: 31). En el contexto de la realidad andina, el alienado es un individuo que trata de redimir una supuesta inferioridad social, negando su origen cultural y lingüístico, para pasarse y tratar de pertenecer a otra cultura. Lamentablemente este es uno de los problemas socioculturales más importantes ocasionado por la escuela castellanizadora-asimiladora. El desarraigo cultural se presenta como uno de los principales problemas del poblador andino escolarizado, el mismo que no le permite mostrarse al mundo tal como es y como fueron sus ancestros. Por este motivo se encuentra cabalgando entre dos mundos, "flotando en el ambiente sin rumbo definido" (Zupán, 1989: 30).

#### 4.1.3. LA NUEVA PERSPECTIVA DEL POBLADOR ANDINO: DE LA ESCUELA CASTELLANIZADORA-ASIMILADORA, A LA ACEPTACIÓN DE LA EBI EN LAS ESCUELAS DE LAS COMUNIDADES CAMPESINAS.

En la primera parte de este trabajo, se demostró, que la imposición y el uso exclusivo del castellano como lengua oficial de la sociedad peruana (moderna y criolla), determinó para que el poblador autóctono logre entender que mantenerse como monolingüe quechuahablante, no le permitiría acceder, ser aceptado y adquirir carta de ciudadanía dentro de esta sociedad. Entendiendo esta realidad, dentro del contexto de una sociedad diglósica conflictiva, tuvo que optar irremediablemente por el bilingüismo informal o natural, añadiendo de esta forma el español (oral y escrito) a su repertorio lingüístico, mediante el contacto entre lenguas y la escuela castellanizadora-asimiladora.

El proceso de apoderamiento del castellano, a pesar de las implicancias negativas para la cultura andina (cf. Montoya, 1990), por la imposición del bilingüismo sustractivo en desmedro del quechua, fue larga, tenaz y consecuente. Casi a fines del Siglo XX e inicios del tercer milenio, el quechuahablante, logró apoderarse del castellano. Esta es la culminación de una estrategia anhelada secularmente: "ser como

el misti" (es decir, saber hablar castellano y tener los mismos derechos), posesionarse e interaccionar dinámicamente en los centros simbólicos de poder representativo de la sociedad moderna, criolla y castellanohablante, como son las ciudades costeñas de Lima, Arequipa, Moquegua y Tacna; y otras ciudades andinas como Puno y Juliaca.

En esta estrategia de posesionamiento, que simbólicamente estaría culminando con la finalización del siglo XX, el aprendizaje informal del castellano fue el instrumento valioso que favoreció dicho posesionamiento. Por este motivo, el uso del quechua quedó limitada a los dominios del ayllu o la comunidad campesina, como lengua del hogar y para ser utilizada en las "funciones del chansakuy 'bromear', contar cuentos y chistes, hacer adivinanzas e historias durante la formación en la escuela, en parodias durante la celebración del aniversario escolar y para apodos" (Hornberger, ob. cit. : 135). Es decir, para usos donde no están implicados los asuntos oficiales del Estado y la educación.

Y no podía ser de otra manera: en la sociedad diglósica conflictiva peruana, el quechua como lengua materna y vernácula no tenía utilidad para que el quechuahablante se poseione en los contextos de habla castellana. El sólo hecho de ser monolingüe quechuahablante, dentro de estos contextos modernos y urbanos, se comporta como un símbolo de discriminación y para ser considerado como analfabeto, iletrado e inculto. Por tanto para ¿qué insistir en un idioma que no tiene funcionalidad en esas ciudades modernas en las que el poblador autóctono quechua aspiraba a posesionarse?.

Esta situación sui generis que vivió el quechuahablante a nivel sociolingüístico, también hizo posible que las iniciales propuestas de uso de la lengua vernácula como instrumento de educación, no tuvieran el éxito esperado dentro de las escuelas rurales, consideradas por los padres de familia, como los centros importantes de castellanización dentro de las comunidades campesinas. Esta situación se manifestó desde los iniciales cuestionamientos de Capelo (cf. supra, 77) al uso de la lengua quechua en la educación de la población autóctona en 1914, hasta la no aplicación de las propuestas oficiales de uso de la lengua quechua en la educación formal, impulsada por Luis E. Valcárcel, en el sistema de los Núcleos Escolares Campesinos durante el período 1946-1958, cuando éste se desempeñaba como Ministro de Educación.

En este caso, el Plan de Utilización de las Lenguas Autóctonas no pudo cumplirse cabalmente, porque los padres de familia de las comunidades campesinas "...empezaron a desconfiar de las escuelas donde se enseñaba a leer Quechua y Aimara, considerando que no valía la pena enviar allí a los niños, ya que éstos no iban a lograr siquiera su objetivo principal que era aprender el castellano..." Esta actitud impulsó a las autoridades a modificar sus recomendaciones iniciales y pedir a los maestros que emplearan "...la lengua nativa sólo como medio transitorio de enseñarle el castellano prescindiendo de ella tan pronto como deje de ser necesaria para hacerse comprender por el niño..."(Díaz Montenegro, citado por Pozzi-Escot, 1991: 133).

Este testimonio demuestra que para la época, donde la mayor parte de la población autóctona monolingüe quechuahablante, no hablaba aún el castellano, tenía prioridad de primer orden aquella estrategia de apropiación del castellano por la población autóctona a partir de la escuela, como el principal centro de castellanización. Por otra parte, también demuestra que dentro de esta estrategia definida, tenía muy poca funcionalidad el uso de la lengua materna como instrumento de educación en el contexto de un programa de educación bilingüe dentro de la escuela. Esta situación llevó a que los padres de familia iniciaran procesos de resistencia al uso de las lenguas vernáculas quechua y aimara como instrumentos de educación en la escuela.

El mismo fenómeno de resistencia de los padres de familia se manifestó a partir de 1980, el inicio de la implementación del Programa de Educación Bilingüe en Puno (Cf. López, 1991). Varios autores (Van Dam, 1989; Rockwell, et. al., 1989; Hornberger, 1989; López Luis E., et. al. 1987), que fueron los actores directos del proceso de implementación, y otros a partir de diversos estudios e investigaciones, demostraron fehacientemente que uno de los problemas extraescolares más importantes que enfrentó la educación bilingüe intercultural, fue la aceptación de esta modalidad educativa por parte de los padres de familia. Desde los inicios de la aplicación de la educación bilingüe intercultural, los padres de familia, no necesariamente mostraron disponibilidad y actitudes favorables unánimes hacia el uso quechua, como lengua instrumental de educación en la escuela.

Hornberger (1989b: 398), una acuciosa investigadora del proceso de aplicación de la educación bilingüe en Puno,

destaca que una de los obstáculos regionales a la aplicación de la educación bilingüe intercultural en Puno, es la resistencia de las comunidades campesinas. En forma específica indica que "los miembros de las comunidades esperan y desean que el castellano sea la lengua enseñada y hablada en la escuela, en contraposición al uso del quechua". Por su parte Degregori (ob.cit.: 24), precisa que la razón fundamental de la persistencia de actitudes desfavorables, es porque a la "educación bilingüe se le considera como a una educación de segunda categoría y la prueba es que ni en las escuelas de los pueblos ni en las escuelas de la ciudad se aplica la educación bilingüe. Lo padres abogan por una educación igualitaria para todos los peruanos".

Atendiendo a esta problemática registrada en la fuente bibliográfica, y con el propósito de confirmar las actitudes de los padres de familia, en esta investigación se asumió la siguiente interrogante: ¿Por qué los padres de familia de las comunidades campesinas donde se aplicó la EBI, tienen opiniones y actitudes desfavorables hacia el uso de la lengua vernácula quechua como instrumento de educación en la escuela?. La hipótesis formulada para ser contrastada fue la siguiente: Los padres de familia desean que sus hijos aprendan sólo el castellano en la escuela, por tanto el empleo de la lengua vernácula quechua como uno de los instrumentos de educación en la modalidad EBI, no coincide con su estrategia de castellanización, motivo por el cual se generan opiniones y actitudes desfavorables hacia la lengua vernácula quechua.

A partir de esta hipótesis se esperaba que la información cuantitativa y cualitativa recogida mediante el cuestionario, la entrevista y la escala de actitudes, confirmara las preocupaciones iniciales de los padres de familia, respecto al uso del quechua en la EBI. Es decir, que los padres de familia se ratificaran en los argumentos iniciales que sustentaban su resistencia y negativa al uso del quechua, como una de las lenguas de instrucción en la escuela y reafirmen el deseo de que sus hijos sean castellanizados, sin importar el uso de su lengua materna quechua, para el proceso de aprendizaje de conocimientos y por tanto del castellano en calidad de segunda lengua.

Sin embargo no fue así. El análisis de la información cuantitativa recogida, llevó a encontrar propuestas diferentes, novedosas y mucho más interesantes por parte de los padres de familia. Pareciera que éstos, después de haberse

apropiado del castellano, ahora están pasando a otra estrategia mucho más importante, cual es: aceptar el uso de lengua vernácula quechua como uno de los instrumentos de educación en la escuela y a partir de esa aceptación reforzar la necesidad de fomentar un bilingüismo estable en el departamento de Puno, como la estrategia lingüística más apropiada para la educación de su hijo en la escuela. En lo que sigue se efectuará el análisis de esta importante y novedosa tendencia encontrada en los padres de familia.

#### 4.1.3.1. LOS PADRES DE FAMILIA Y EL CAMBIO DE ESTRATEGIA A PARTIR DE LA ESCUELA.

Tradicionalmente la escuela en el contexto de las comunidades campesinas a sido considerada como uno de los agentes más importantes de castellanización de los quechuahablantes. A pesar de su inadecuación a las características socioculturales y lingüísticas de los niños rurales procedentes del área lingüística quechua, los padres de familia "...envían a sus hijos a la escuela para que aprendan el castellano y no el quechua" (Cutipa, 1989: 127); demostrando "que los campesinos de hoy valoran enormemente la escuela y el aprender castellano" (Ansión, 1989: 450). Esta situación permitió determinar que la escuela para los padres de familia fuera considerada como parte fundamental de una estrategia de rápida castellanización de los vernácula hablantes, así "...como una isla no-quechua dentro de la comunidad" (Hornberger, 1989a: 246). A fin de confirmar estas tendencias y puntos de vista de los padres de familia sobre la escuela y el castellano, se les hizo la siguiente pregunta con dos alternativas de respuesta cerrada: ¿Para que aprenda qué idioma o idiomas pones a tu hijo a la escuela?.

Las respuestas son reveladoras. Si bien es cierto, que la aplicación de la educación bilingüe intercultural, y especialmente el uso de la lengua quechua como instrumento de educación en la escuela, en sus fases iniciales entró en serias contradicciones con la estrategia de castellanización establecida por los padres de familia, después de 20 años de aplicación de la EBI en las escuelas rurales quechuas del departamento de Puno, la estrategia inicial de castellanización a partir de la escuela, viene sufriendo cambios sustanciales. Las respuestas de los padres de familia que se presentan en el cuadro N<sup>o</sup> 9, demuestran este cambio.

CUADRO Nº 9

IDIOMAS QUE LOS PADRES DE FAMILIA QUIEREN QUE SUS HIJOS APRENDAN EN LA ESCUELA.

IDIOMAS	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
SOLO EL CASTELLANO	9	20.5
EL CASTELLANO Y EL QUECHUA A LA VEZ	35	79.5
T O T A L	44	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

Las respuestas que se presentan a partir de datos cuantitativos, muestran que un 20.5 % de entrevistados manifiestan que sus hijos deben de aprender sólo el castellano en la escuela; por el contrario un importante 79.5 % de los padres de familia, o sea la mayoría, opinan que sus hijos deben de aprender el quechua y el castellano a la vez en la escuela. Estos datos realmente interesantes para el análisis sociolingüístico, ubican a la escuela, la educación bilingüe intercultural, y en especial al uso del quechua como lengua de instrucción en la escuela, en un escenario diferente a aquel que se dio antes y después de la década del 80, en que se inicio la aplicación de la EBI en el departamento de Puno.

Una primera lectura de los resultados del cuadro Nº 9, indica que la escuela ya no es más sólo un centro de castellanización, es decir la escuela percibida "como el modo de despertar, de abrir los ojos, para pasar de la noche constituida por la cultura andina, al día que representa la cultura occidental, a partir del aprendizaje de la lectura y escritura en castellano, dentro del mito contemporáneo de la escuela" (Montoya, 1986: 320) tal como fue concebido hasta hace varias décadas atrás por los propios padres de familia de comunidades campesinas y los estudiosos de la realidad educativa peruana. A partir de esta importante información cuantitativa, se puede deducir que el rol de la escuela, desde la perspectiva de los mismos padres de familia, es ahora y seguramente en el futuro, el centro de formación de bilingües formales de la lengua vernácula quechua y el

castellano, la tarea fundamental de la educación bilingüe intercultural en un contexto pluricultural y multilingüe como el peruano y en especial el puneño.

A parte de pedirles a los padres de familia su opinión sobre el idioma o idiomas que deben aprender sus hijos en la escuela, también se les pidió que explicaran para cada grupo de opinión los motivos por los cuales prefieren que sus hijos aprendan solo el castellano y el quechua y castellano a la vez en la escuela. A los padres de familia, que dijeron que sus hijos deben de aprender sólo el castellano, se les interrogó: ¿Por qué motivos quieres que tus hijos aprendan sólo el castellano en la escuela?. Las respuestas de estos padres de familia se muestran en el cuadro Nº 10.

CUADRO Nº 10

MOTIVOS POR LOS CUALES LOS PADRES DE FAMILIA QUIEREN QUE SUS HIJOS APRENDAN SÓLO EL CASTELLANO EN LA ESCUELA.

(PARA LOS 09 PADRES DE FAMILIA)

PARA QUE...	RESPONDIÓ LA PREGUNTA		NO RESPONDIÓ LA PREGUNTA		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
PUEDA SEGUIR ESTUDIOS EN EL COLEGIO	8	88.9	1	11.1	9	100.0
PUEDA SEGUIR ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD	9	100.0			9	100.0
TENGA UNA PROFESIÓN	8	88.9	1	11.1	9	100.0
CONSIGA TRABAJO Y VIVA EN LA CIUDAD	9	100.0			9	100.0
PUEDA PROGRESAR Y MODERNIZARSE	7	77.8	2	22.2	9	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

Los argumentos de estos padres de familia no requieren de mayor reflexión, ya que están relacionados con los típicos temas del mito contemporáneo de la escuela, la ideología del

progreso y las posibilidades de ascenso social a partir del aprendizaje exclusivo del castellano en la escuela. En el fondo, el deseo de éstos padres de familia, es lograr que sus hijos escalen dentro la sociedad moderna, negando y abandonando la lengua quechua y las raíces andinas de su cultura de origen. Estos temas fueron profundamente reflexionados en la década del 80 y fines de la década del 90.

La situación es diferente en los padres de familia que quieren que sus hijos aprendan el quechua y el castellano a la vez en la escuela. A ellos se les hizo la siguiente pregunta: ¿Por qué motivos quieres que tu hijo aprenda el castellano y el quechua a la vez en la escuela?. Los resultados se muestran en el cuadro NO 11.

CUADRO Nº 11

MOTIVOS POR LOS CUALES LOS PADRES DE FAMILIA QUIEREN QUE SUS HIJOS APRENDAN EL CASTELLANO Y EL QUECHUA A LA VEZ EN LA ESCUELA.  
(PARA LOS 35 PADRES DE FAMILIA)

MOTIVOS	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
<b>1. ARGUMENTOS DE CARÁCTER COMUNICATIVO:</b>	26	74.3
Es necesario que hable y domine los dos Idiomas, para que se haga entender en las conversaciones	20	57.1
Para que se desenvuelvan mejor como Profesionales y sepan defenderse en la Vida y no sufran	2	5.7
Cuando sea profesional puede haber Comuneros que no hablan castellano	2	5.7
Para trabajar en el campo es necesario El quechua para hablar con comuneros	1	2.8
En algunas situaciones debe usar el Quechua para comunicarse	1	2.8
<b>2. ARGUMENTOS DE CARÁCTER EDUCATIVO:</b>	7	20.0
Para que aprendan mas rápido los cursos	7	20.0
<b>3. OTROS ARGUMENTOS:</b>	2	5.7
En el campo se habla quechua	1	2.8
Mi hijo es campesino	1	2.8
<b>T O T A L</b>	<b>35</b>	<b>100.0</b>

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

El cuadro muestra tres argumentos básicos, los mismos, que dentro de la muestra de los padres de familia, se distribuyen porcentualmente de la siguiente manera: argumentos de carácter comunicativo con 74.3%, argumentos de carácter educativo con 20.0 % y otros argumentos con 5.7 %. Dentro de esta distribución porcentual, por la importancia de cada uno de estos argumentos, es necesario efectuar un análisis pormenorizado de cada uno de ellos.

Los argumentos de carácter comunicativo. Este tipo de argumentos son los que mayormente explican por qué los padres de familia desean que sus hijos aprendan el quechua y el castellano a la vez en la escuela. La necesidad de la comunicación, demuestra que el padre de familia está reconociendo implícitamente, que sus hijos se desenvuelven en el contexto de una sociedad pluricultural y multilingüe, como es la sociedad altiplánica y la sociedad peruana en general. En consecuencia le interesa de sobremanera que su hijo esté preparado para que pueda interaccionar ventajosamente en esta realidad sociolingüística intercambiando mensajes, es decir dialogando con los actores sociales que hablan en quechua o bien en castellano. Por otra parte, este grupo mayoritario de familias comuneras, demuestran que el monolingüismo ya sea castellano o quechua, es desventajoso, debido a que el hablante monolingüe quechua y/o castellano, estaría impedido de interaccionar con los hablantes de una de las lenguas que no sabe.

Dentro de las respuestas que sustentan a este grupo de argumentos, resalta aquella necesidad manifiesta del padre de familia que considera prioritaria que su hijo "hable y domine los dos idiomas (quechua y castellano) para que se haga entender en las conversaciones". Las otras respuestas también se orientan en el mismo sentido del argumento de carácter comunicativo, sin embargo, se resalta la necesidad y utilidad de ambos idiomas para el desempeño profesional futuro de los hijos. Así lo confirman las siguientes respuestas de los padres de familia:

"Para que se desenvuelvan mejor como profesionales y sepan defenderse en la vida y no sufran"

"Cuando sea profesional puede haber comuneros que no hablan castellano"

"Para trabajar en el campo es necesario el quechua para hablar con comuneros"

"En algunas situaciones debe usar el Quechua para comunicarse"

Fundamentando la necesidad del dominio de ambas lenguas para el desempeño profesional, en especial del idioma quechua, un padre de familia entrevistado manifestó lo siguiente: "Cuando las instituciones y los proyectos sacan a concurso plazas para trabajar en el campo lo primero que piden es que sepa hablar quechua, así salen los avisos por la radio. Por eso queremos que nuestros hijos aprendan a hablar bien el quechua" (Entrevista al comunero Serafín Aquino, Comunidad de Santa Cruz de Capará, distrito de Coata, 19-07-99).

En el contexto de las aspiraciones de los padres de familia hasta ahora conocidas sobre el rol de la escuela, y la creencia generalizada de la no aceptación de la educación bilingüe intercultural, en especial al uso del quechua como lengua de instrucción en la escuela, la propuesta de los padres de familia resulta realmente reveladora e interesante. En consecuencia, para orientar el análisis es necesario plantear la siguiente pregunta: ¿Qué implicancias de carácter educativo y lingüístico, tiene esta novedosa propuesta de los padres de familia, al querer que sus hijos aprendan el quechua y el castellano a la vez en la escuela?

A partir de la propuesta de los padres de familia se estarían demostrando dos aspectos subyacentes trascendentales: por un lado, una implícita aceptación de la educación bilingüe, y por el otro, a partir de esta modalidad educativa "lograr el bilingüismo aditivo y coordinado" (UNEBI, 2000: 4) en el educando del surandino.

En el primer caso, es importante destacar que las bondades suficientemente reconocidas de la educación bilingüe intercultural, se convierten en el ingrediente fundamental del proyecto educativo-lingüístico de los padres de familia. Es decir, el dominio de las dos lenguas es posible lograrlo sólo a partir de la educación bilingüe intercultural, aspecto que no se garantizaría de ninguna manera sólo con la educación castellana unilingüe, que aún se da en muchas escuelas rurales del departamento de Puno.

Esto demuestra también que el padre de familia ha logrado entender que el uso planificado de la lengua materna quechua

de los educandos como lengua instrumental de educación, al lado del castellano en calidad de segunda lengua, no pone en peligro el aprendizaje de ésta, ni mucho menos las posibilidades de ascenso social, tantas veces reclamada por la población autóctona. Por el contrario, los niños egresados de las escuelas bilingües, tienen una competencia lingüística oral y escrita del castellano mucho más eficiente que aquellos que no tuvieron la oportunidad de cursar estudios en las escuelas bilingües<sup>29</sup>. Lo que demuestra que el quechua no interfiere ni limita el normal desarrollo de los educandos, como algunos pretendieron demostrar equivocadamente desde los inicios de la implementación de la EBI.

Para demostrar esta afirmación, se le hizo una entrevista (el 19-07-99) a Amadeo, un muchacho de 17 años que estudió en la escuela de la comunidad de Collana II, antes de que fuera implementada la modalidad EBI, y que además tiene un hermano de 10 años en la escuela bilingüe de su comunidad. Aquí la entrevista:

- P. ¿Tienes un hermanito que esta estudiando en la escuela bilingüe de tu comunidad. Crees que habla bien el castellano y el quechua, los confunde, o habla mal ambas lenguas, qué pasa con él?.
- R. Si habla bien el castellano. Pero cuando esta en la casa aquí en la comunidad, esta hablando el castellano y le mete quechua a veces. Pero cuando se va a mi casa que tenemos en Puno, habla perfectamente el castellano.
- P. ¿Quién habla mejor el castellano en tu casa, tu papá, tu mamá o tu hermanito?.
- R. Mi hermanito habla mejor que todos nosotros.
- P. ¿Y por qué crees que es eso?.
- R. Es porque un poquito más aprende en la escuela con el bilingüe.

---

29

A estas ventajas se puede agregar la siguiente reflexión: cuando los niños empiezan sus estudios en una escuela EBI, generalmente los padres de familia se sienten muy recelosos por el futuro de sus hijos, especialmente por el aprendizaje del castellano. Sin embargo, cuando éstos concluyen los estudios primarios, desaparece ese recelo. No se conoce la queja de ningún padre de familia, en el sentido que su hijo no haya aprendido a hablar el castellano.

- P. ¿Comparando contigo y tu hermanito menor, quien habla mejor el castellano?.
- R. Mi hermanito menor habla más correcto, ya no confunde la "i" con la "e" así cuando habla castellano.

Por otra parte, al ser el quechua uno de los instrumentos de educación en la escuela, se ha prestigiado, debido a que ésta para ser utilizada en la escuela, previamente ha tenido que ser codificada o estandarizada (Cf. Cerrón-Palomino, 1983). Esta situación fue el paso vital para que la lengua quechua, mantenida históricamente en calidad de vernácula, pueda recuperar su verdadero valor lingüístico y sus capacidades expresivas e intelectivas. La codificación, esta permitiendo demostrar que la lengua vernácula quechua, puede servir, y con muchas ventajas como instrumento de educación en la escuela, en el mismo nivel que el castellano. Es decir, utilizando el idioma quechua se pueden desarrollar también los diferentes cursos y temas de estos cursos.

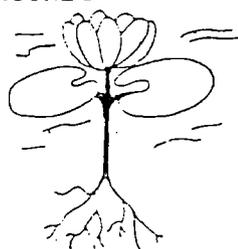
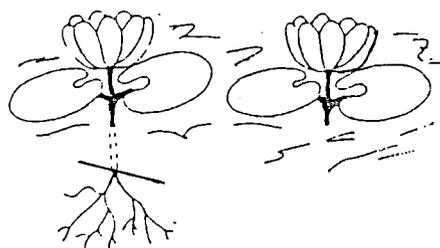
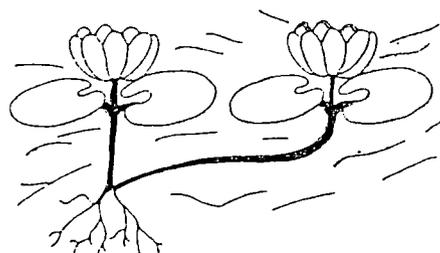
Finalmente, el cambio de actitud del padre de familia hacia el uso del quechua en la escuela, esta permitiendo cambiar aquella idea equivocada de que la EBI es sólo enseñar quechua a los niños, en otras palabras, quechuizar al niño y quitarle las posibilidades de aprender el castellano. Este punto de vista no sólo esta difundido entre los padres de familia, sino entre algunos profesores de las escuelas rurales de la sierra andina que están inmersos en la modalidad EBI.

En el segunda caso, es decir el logro del bilingüismo como el objetivo final de la educación bilingüe intercultural, y al cual aspiran los padres de familia. A partir de este resultado, se hace realidad aquella necesidad tantas veces reclamada y esperada por los estudiosos de la problemática sociolingüística peruana y surandina (cf. López, 1988b; 1989a; 1991): la creación del bilingüismo aditivo y coordinado, a fin de resolver la diglosia que caracteriza a la sociedad peruana y en especial a la surandina, la misma que promueve la imposición del monolingüismo castellano.

El bilingüismo aditivo y coordinado debe ser logrado de acuerdo con la siguiente propuesta metafórica de Skutnabb-Kangas (ob. cit.: 52): "I have often used the image of a water lily to illustrate linguistic development. When we hear the child speak, we see only what is above the surface of the water, the water lily itself. But the roots of the mother

tongue lie deep beneath the surface. in the more or less unconsciously acquired connotative and non verbal meanings. When the child learns the foreing language, that language easily becomes as it were a splendid water lily on the surface which superficially may look just as beautiful as the water lily of the mother tongue: the child certainly learns to talk fairly fluently and with an absolutely genuine accent about everyday, concrete, familiar things. But it is often the case that for a very long time the second language is a water lily more or less floating on the surface without roots (see figure 2)"

FIGURE 2

one well developed  
mother tongueinterrupted development of  
the mother tongue

well developed bilingualism

Para el caso peruano y en especial del surandino, los orígenes de la diglosia conflictiva y el bilingüismo sustractivo, requieren de un análisis mucho más detallado, que se presenta a continuación.

Como consecuencia de los acontecimientos socioculturales y lingüísticos acaecidos en la sociedad peruana, los mismos que fueron descritos en la primera parte de este trabajo, y que tuvieron incidencia directa sobre la población autóctona de la ecorregión andina, permiten definir a la sociedad peruana en general y al sur andino en particular como bilingüe y

diglósica. Esta caracterización, que se efectúa sólo por motivos de reflexión y análisis, se aproxima a una de las cuatro relaciones entre bilingüismo y diglosia elaborado por Fishman (ob. cit.: 121), es decir con aquella destinada a describir a las comunidades lingüísticas donde esta presente la diglosia y el bilingüismo, más propiamente definidas como sociedades con una diglosia estable que coaparece con un bilingüismo extendido. El caso ejemplificado por el autor anteriormente citado, es la nación paraguaya, donde más de la mitad de la población habla español y Guaraní.

Para efectos de contraste con la realidad sociolingüística peruana, es necesario describir el tipo de diglosia y bilingüismo de la nación paraguaya. En esta sociedad, el bilingüismo es producto de la invasión española, y posteriormente de la escuela castellanizadora. A partir de estos dos acontecimientos, una porción sustancial de la población enteramente monolingüe (guaraní hablante) ha añadido el español (caracterizada como lengua alta), lengua oficial del Paraguay, a su repertorio lingüístico, la misma que es utilizada en los asuntos de la educación, la religión, el gobierno, etc., aunque en las áreas rurales, de acuerdo a estratos sociales, puedan expresarse en guaraní.

De otro lado, la gran mayoría de los habitantes de la ciudad (conformada por población recién llegada del campo) mantienen el Guaraní (caracterizada como lengua baja) para asuntos de intimidad o solidaridad primaria de grupo, incluso en su ciudadanía española adquirida recientemente, la misma que se manifiesta en el uso extendido del Guaraní en la ciudad. Esta situación determina que en esencia el bilingüismo se manifieste como una caracterización de la versatilidad lingüística individual.

En cambio la diglosia se manifiesta en la existencia y utilización de dos lenguas dentro de la sociedad paraguaya. Por un lado, el castellano como lengua alta, se utiliza en relación con la religión, la educación y otros aspectos de la alta cultura. De otro lado, el Guaraní como lengua baja, es utilizada en relación con los propósitos diarios de la intimidad, el hogar y la esfera del trabajo cotidiano. Ambas lenguas se apoyan y expresan en conductas, actitudes y valores. Es decir, mientras que un conjunto de conductas, actitudes y valores apoyan y se expresan en castellano, otro conjunto de conductas, actitudes y valores se expresan en

Guaraní, demostrando que ambas lenguas son aceptadas como culturalmente legítimas y complementarias (no conflictivas).

En esencia, lo que caracteriza a la diglosia en el contexto de la sociedad paraguaya, es la ubicación social de las funciones para ambas lenguas. es decir el uso de ambos códigos depende de las funciones actuantes de un código diferente de aquellas que se consideran apropiadas para el otro código. Dentro de estas funciones actuantes se manifiesta una diglosia no conflictiva y de mantenimiento estable más que el desplazamiento del guaraní, por el castellano en el tiempo.

Inversamente a la realidad paraguaya, el caso peruano en general y el sur andino en particular, el bilingüismo se caracteriza por ser sustractivo y la diglosia por ser conflictiva y de desplazamiento. En la sociedad peruana y el sur andino en particular, el bilingüismo es también producto de la invasión española y posteriormente la imposición de la escuela castellanizadora en las comunidades campesinas. A partir de estos dos mecanismos la población autóctona monolingüe quechuahablante se vio obligado a agregar el español (caracterizada como lengua alta) a su repertorio lingüístico, que por ser lengua oficial, es utilizada en todos los dominios (asuntos de la educación, la religión, el gobierno, etc.). Esta población rural asentada en las ciudades como consecuencia de los procesos migración campo-ciudad, utiliza el quechua (caracterizada como lengua baja) dentro del medio urbano para ser hablado estrictamente dentro de la casa y para asuntos de intimidad, porque los migrantes "tienen vergüenza de hablar el quechua en las calles de la ciudad y en especial cuando visitan las diferentes instituciones públicas y privadas" (para el caso de Puno Cf. Cutipa, s/a; Ortega, et. al. 1979). Como consecuencia de esta situación, el monolingüe quechuahablante, se ha visto forzado a aprender el castellano (lengua alta) para insertarse dentro de la ciudad, con la consecuente "pérdida" de su lengua materna quechua (lengua baja).

La pérdida de la lengua materna quechua, es consecuencia de la diglosia conflictiva que caracteriza históricamente a la sociedad peruana y al sur andino en particular. Este tipo de diglosia se manifiesta en la subordinación de la lengua quechua por la lengua castellana, considerada como lengua de mayor prestigio social por las múltiples funciones y dominios dentro de la sociedad peruana, la misma que ha acelerado el

desplazamiento lingüístico y el repliegue funcional del quechua como lengua vernácula, en favor del castellano.

La aceptación mayoritaria de los padres de familia al uso del castellano y especialmente del quechua en la escuela, es una muestra palpable de que en la sociedad peruana y en especial en el departamento de Puno, lingüísticamente uno de los departamentos más importantes del surandino por la existencia de hablantes quechuas y aimaras, se han producido y actualmente se vienen produciendo cambios sustanciales que están modificando la composición del escenario sociocultural existente.

Esta nueva composición se manifiesta, como parte de un proceso sociocultural mucho más global previsto por Luís E. Valcárcel, hace 73 años en su libro *Tempestad en los Andes*, la misma que fue ratificada en la presentación que hiciera para la nueva edición de este libro en 1971, y que fue descrita metafóricamente de la siguiente manera: "...en estos veinte años un incontenible aluvión humano cayó sobre Lima y otras ciudades. Más de un millón de personas 'tomaron' la Capital, como un ejército invasor sin armas. La 'tempestad' ahora anda por dentro" (Valcárcel, 1972: 6). Posteriormente esta propuesta sería conocida con el nombre de "El nuevo rostro del Perú" (Matos, 1986) y para otros autores como "El otro Sendero" (De Soto, et. al., 1987).

Pero qué significa este aluvión humano que ha invadido Lima, y que le ha dado un nuevo rostro al Perú al que también se le conoce con el nombre de el otro sendero?. Significa el desplazamiento de grandes masas humanas (serranos o indios dirán los limeños) en su mayoría escolarizados y castellano-hablantes, mediante procesos de migración hacia Lima y otras ciudades de la costa peruana (Trujillo, Arequipa, Tacna, Moquegua, etc.). Estas verdaderas masas humanas, desde 1940 se instalaron en las ciudades costeñas, y principalmente en Lima, en asentamientos urbanos llamados barriadas, hoy suman cerca de la tercera parte de la población peruana concentrada sólo en Lima!

La migración se convirtió para la población andina, en una estrategia de sobrevivencia, destinada a satisfacer las carencias económicas y fundamentalmente las expectativas de ascenso social en los sectores modernos costeños, que no las podía lograr en sus comunidades campesinas de origen, dedicándose a las tareas agropecuarias.

La fuerza y la intensidad de las migraciones andinas, hacia Lima y otras ciudades costeñas, modificó irreversiblemente el mapa socio-económico y cultural virreinal-colonial existente en Lima y en general en la costa peruana. La modificación de este mapa sociocultural se manifiesta a partir de la imposición de la basta tradición cultural andina (forma de ver el mundo o cosmovisión, trabajo cooperativo y recíproco, valores culturales, alimentación, bailes y danzas, fiestas patronales, idioma quechua, etc.) y en la recreación de las mismas a partir de la articulación con los elementos culturales de occidente encontrados en la ciudad. Por ejemplo, uno de los logros musicales de trascendencia mundial, inventada por la población andina migrante, es la música tropical andina, despectivamente denominada como "chicha" (cf. Quispe, 1985, 1993; Timaná, 1993) y la techno cumbia, que ha invadido el gusto musical de todos los sectores sociales nacionales e internacionales. Como consecuencia de esta modificación, el limeño criollo siente que ya no suena el vals criollo y la marinera en las calles de Lima; sino el huayno, la chicha y la techno cumbia, de procedencia auténticamente andina, causándole descontento y malestar<sup>30</sup>.

30

En el programa "Democracia Directa" de Radio Programas del Perú, del 20-01-2000, el Dr. Fernando Maestre trató el tema: "La evolución de la familia en Lima a raíz de la migraciones". La invitada al debate del tema fue la Dra. Violeta Sara-Lafosse. En este programa el oyente llamado Alberto, un limeño típico, dio la siguiente opinión telefónica a cerca de las costumbres de la población andina migrante asentada en Lima.

"Ud. dijo algo muy cierto hace un momento. Ud. dijo que cuando vienen nuestros compatriotas -que tienen todo el derecho de venir a Lima- pero traen sus costumbres. Yo por ejemplo vivo en Surco y cada vez que a una de esas comunidades se le ocurre sacar a su santo de preferencia, -bueno nadie dice que no lo saquen- pero comienzan a reventar unos cohetones, oiga Ud. señor, a partir de 7, 8, 9, 10, 11 hasta las doce de la noche. Pero cohetes que parecen coche bomba!".

"Yo no entiendo qué tiene que ver una procesión o un desfile de un santo de su preferencia con los cohetones. Entonces me he quejado a la Municipalidad de Surco y me dijo: 'Lo que Ud. me acaba de decir, esas son sus costumbres'. Pero yo no voy a ir a Chiclayo, yo no voy a ir a una provincia y poner mis costumbres. Yo tengo que respetar las costumbres donde voy. Y eso sucede por ejemplo en estos casos".

"Y ahora, yo pienso que también estos señores provincianos, compatriotas, no tienen lo que es una paternidad responsable. Le hago una comparación muy simple: las personas que viven en Monterrico, La Molina, Las Casuarinas, tienen dos hijos, y estos señores tienen un promedio de 8, 9, 10 hijos. Y Ud. les pregunta: ¿Cuántos pueden mantener? Le dicen 'dos puis' ¿Pero los otros ocho? 'Ahí están puis', pirañitas, terocaleros, limpiadores de lunas".

"Es que no existe una paternidad responsable. Y cuando el Presidente dijo: 'Yo voy a darles a Uds. las condiciones que usan esas personas que tienen dinero para evitar tener un embarazo no deseado, mejor dicho una paternidad responsable, ahí me salen los curas: 'No, que eso no puede ser, que la píldora, que la T de cobre, que esas cosas...'. Entonces ¿Cómo es posible -digamos si se va oponer así la religión- una paternidad responsable, que

La tradición cultural andina, se vitaliza cotidianamente en las diferentes actividades socioeconómicas y culturales que realizan los migrantes en la capital, así como en las asociaciones regionales de residentes provincianos en Lima y en las otras ciudades costeñas. Según el escritor Antonio Muñoz Arce, autor del libro "La casa de Mercedes", presentada en la Asociación puneña Brisas del Titicaca, "En Lima hay más de 10,000 instituciones o asociaciones de provincianos. En estas asociaciones se muestran todas las costumbres y todas las comidas del Perú, así como todos los bailes y danzas. Es importante la fuerza y la potencia que tienen las provincias en Lima para el futuro del Perú" (Entrevista en Radio Programas del Perú, 19-09-99).

La presencia masiva de la población andina emergente, en los centros tradicionales de poder (especialmente en Lima), muestra por un lado, la indiscutible andinización del Perú, y el surgimiento de la "cultura chola" con identidad propia, como consecuencia del mestizaje cultural (cf. Ascue y Esquivel, 1993); que está transformando culturalmente los rezagos españoles y criollos, hasta cambiarles su rostro mediante la inyección de diferentes rasgos de la cultura Andina.

Por otro lado, la nueva composición socio-económica y cultural, muestra la presencia indiscutible de un grupo de poder político embrionario compacto y fuerte (burguesía chola), sustentado en esa población andina emergente y exitosa ubicada tradicionalmente en el sector informal, y en los últimos treinta años, insertada ventajosamente en los diferentes sectores económicos e institucionales oficiales de la sociedad peruana. Tal vez a futuro, este poder político embrionario sustentado en la población andina, logre acceder a las más altas esferas del poder político peruano. Entonces se habrá producido un pachakuti de imprevisibles consecuencias socioculturales, que termine en el tinku de una nación andina consolidada y ligada a su riquísima y valiosa tradición cultural.

Ciertamente, a partir de los acontecimientos sociales descritos, la transformación, es decir la andinización del Perú, empezó con profundo contenido simbólico, desde el centro

mismo del Perú criollo, moderno, desarrollado y castellano hablante, representado por Lima. Se puede decir entonces, que en menos de sesenta años, Lima conocida tradicionalmente como la "Ciudad de los Reyes", a pasado a ser la "Ciudad de los Cholos", el símbolo humano-cultural representativo de la nación peruana en el siglo XXI, que surge desde las raíces del Perú profundo, para refundar la nación de sus ancestros: los antiguos Incas.

Todos estos cambios socio-económicos y culturales producidos en los últimos sesenta años en el Perú, en suma, sirven de sustento para la "toma de conciencia de su identidad étnica" (Van Kessel, 1992: 300) y por tanto de un nuevo proceso de revitalización cultural y lingüística en favor de la cultura andina y principalmente del idioma nacional y panandino quechua.

En el caso de las ciudades andinas como Puno y Juliaca, a partir de las migraciones rurales hacia estas ciudades, también se viene dando un proceso de cambios acelerados en el escenario socio-económico y cultural local, el mismo que está generando cambios sustanciales del mapa sociocultural local en particular y del sur andino en general. Estos cambios sustentados en esa población andina emergente, insertada hoy en los diferentes sectores económicos e institucionales oficiales del surandino, se convierte en una garantía que favorece también la revitalización de la lengua quechua y la difusión de su uso.

Las evidencias de este uso cada vez más extendido del quechua, se presencian cotidianamente en cada uno de los contextos donde antes se mostraban como privativos del castellano. Al respecto, el testimonio de un comunero dice lo siguiente: "Ahora ya hay más gente quechua como profesionales trabajando en las instituciones públicas. Cuando vamos a las instituciones ha hacer trámites, y si no sabemos hablar castellano, ya nos atienden en quechua y eso esta bien para los que no sabemos hablar castellano. Antes todos nos hablaban sólo en castellano. Los ingenieros, sabían hablar quechua, pero por vergüenza creo no querían hablar con nosotros en quechua. Eso ahora esta cambiando, porque nuestros hijos ya están trabajando en esas instituciones" (Entrevista a Felipe Tito, Comunero de Antuñani el 19-07-99).

Otro comunero entrevistado, utilizando la lengua quechua, aclaró que actualmente en las oficinas e instituciones, las

personas ya no atienden sólo en castellano sino también en quechua. Aclarando esta perspectiva, dijo lo siguiente: "Kunanqa manañan hinachu. Wakin uphisiinakunapi, munay nuqanchis parti, kay istansiyamanta puriq runakuna, istudiyan chay, munayta atintikun, qhiswamanta parlapayawan, chay qhiswa puruphisiyunalkuna. Bonito es, munayta qhiswamanta parlapayanki hina, qhiswamanta parlapayasunki, nisunki: 'maymanta kanki, imata ruwanki', sumaqta parlapayakun qhiswamanta. Wakillancha mana munanchu qhiswa parlayta, porque, ¿mayormente llaqtapichu runa miran icha istansiyapichu? Istansiyapi miraspataq llaqtamanpis waykushanchis puruphisiyunalmanqa, ¿no es cierto?" (Entrevista a Marco Centeno, comunero de Chacas, el 20-07-99).

En esta misma perspectiva el autor de este trabajo comprobó varios contextos de uso intensivo del quechua. Entre los contextos observados se tienen a las notarías, los medios de transporte interprovincial e interdistrital, los mercados, y en todos aquellos lugares donde cotidianamente interacciona el comunero quechuahablante. Otro de los contextos importantes de uso intensivo del quechua, constituyen los municipios provinciales y especialmente distritales, donde asisten mayormente pobladores de las comunidades campesinas. En estos municipios se usa cotidianamente la lengua quechua, debido a que la mayor parte de los alcaldes, regidores y empleados, como en ninguna otra institución pública o privada, proceden directamente de las comunidades campesinas.

El caso presenciado por el autor de este trabajo en el Municipio del distrito de Cabana es ilustrativo. Una señora monolingüe quechuahablante de 60 años, entró a la secretaría de dicho municipio a solicitar los servicios de un tractor agrícola para poder hacer el barbecho de sus tierras, y fue gustosamente atendida por Cristóbal Miranda, quechuahablante y técnico agropecuario que ocupa el cargo de programador de maquinaria y maquinista en dicho municipio, llevándose a cabo la siguiente conversación amena:

Señora de 60 años: Winus tiyas irmanu. Rakturta munashani chakmachinaypaq.

Cristobal Miranda: ¿Hayk'aqpaqtaq munanki tiyay? ¿Hayk'a urata hinataq mumawaqri?.

Señora de 60 años: Lunispaqchari kanman. Huk urallata munani, huch'uyllan halp'achay.

Cristobal Miranda: Ya, kay kuwarirnupi anutasayky sutykita lunispaq. Nuqa hamusaq tutallamanta. ¿Maypitaq wasiykiri?

Señora de 60 años: Haqay napi...Silarani Chupapi. Sutillaymanta tapukunki chay chupapi, runakuna ratulla willasunki, llapanmi riqsiwan.

Todos estos acontecimientos socioculturales descritos, ubican al idioma quechua en un nuevo contexto que favorece su uso cada más extendido en la perspectiva de construir el bilingüismo funcional en el Perú y el surandino. Esta realidad además muestra que el bilingüismo en el Perú y el surandino, no se logrará como concesión de los actores sociales pertenecientes a la sociedad hegemónica. Se proyecta como una conquista de los propios hablantes del idioma quechua, que además tienen a su favor el art. 48 de la Constitución Política del Perú promulgado en 1993. Este artículo dice lo siguiente: "Son idiomas oficiales el castellano y en zonas donde predomine, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la Ley".

Siendo así, y teniendo la aceptación del quechua junto con el castellano como lenguas de instrucción por los padres de familia en la escuela, se espera que el Siglo XXI, la lengua quechua como idioma oficial sea ampliamente utilizada en la ciudad y para asuntos de gobierno, tribunales, y se refuerce su uso en la educación formal promovida por el Estado a partir de la difusión generalizada y sostenida de la modalidad EBI. Es decir, se trata de lograr una verdadera paridad en el uso y el prestigio del quechua a nivel del castellano. De tal manera que el hablante bilingüe posea la competencia que le permita seleccionar la lengua adecuada a la situación particular que se requiere, o use las lenguas en ciertos ámbitos perfectamente delimitados.

En suma, atendiendo a estos acontecimientos socioculturales, donde el actor social principal es el poblador de origen andino, pone en vigencia el mito cosmogónico postincaico del Inkarrí, creado en Puquio por la población autóctona, después de la muerte del Inca Atahualpa en poder de los españoles. Este mito dice "...que el Dios Inkarrí, que fue decapitado por el rey español, se esta reconstituyendo de la cabeza hacia abajo y que cuando esté completo saltará hacia afuera del mundo y ese día se hará el juicio final" (Arguedas, 1981:

194). ¿Será que Inkarrí ya se reconstituyó y sólo falta que salte hacia afuera?. El tiempo lo dirá.

En el cuadro Nº 11, también son importantes los argumentos de carácter educativo y otros argumentos dados por lo padres de familia, cuando se les pidió que explicaran para cada grupo de opinión los motivos por los cuales prefieren que sus hijos aprendan solo el castellano y el quechua y castellano a la vez en la escuela. En cuanto al argumento de carácter educativo, el 20% de padres de familia opina que es importante para que sus hijos aprendan mas rápido los cursos. Este tema será ampliado en el siguiente punto. En relación a los otros argumentos, el 5.7% de padres de familia dan dos argumentos: en el campo se habla quechua y mi hijo es campesino. Estos argumentos resaltan el dominio principal del quechua y el origen de los hablantes, especialmente de los niños.

#### 4.1.3.2. LOS PADRES DE FAMILIA Y LA ACEPTACIÓN DEL QUECHUA COMO LENGUA DE INSTRUCCIÓN EN LA ESCUELA.

La EBI fue cuestionada por los padres de familia, desde el inicio de su aplicación (año 1980). El principal cuestionamiento, se centró en el uso del quechua como lengua instrumental de educación en la escuela, conocida hasta entonces como el lugar de uso privativo del castellano dentro de las comunidades campesinas.

En los momentos iniciales de aplicación de la EBI, los padres de familia de comunidades campesinas, no podían entender con certeza, qué podría ocurrir con el futuro educativo de sus hijos a partir de esta súbita utilización de la lengua quechua (despreciada y estigmatizada por los miembros de la sociedad oficial castellanohablante) dentro de la escuela. Desde su punto de vista, y dentro de la estrategia general de castellanización aceptada por ellos a partir de la escuela, en líneas generales, lo vieron como la desestabilización a aquella histórica aspiración de aprender el castellano, que la escuela castellanizadora ya les había garantizado por varias generaciones.

Los testimonios de los estudiosos de la EBI en la década del 80, muestran como preocupante este cuestionamiento. Hornberger (1989a: 294-295), describe de la siguiente manera los problemas relacionados con el uso del quechua en la escuela: "Una mañana, don Francisco apareció en mi puerta antes de la hora de clase y comentó amargamente a cerca del nuevo

director, de quien pensaba que debería ser expulsado: 'hay que botarle a patadas'. Uno de los aspectos de la escuela que llegó a ser objeto de crítica por dicho miembro de la comunidad fue el PEEB. Esta persona había asistido a algunas reuniones de orientación organizadas por la Ligas Agrarias en la década de los 70, y recordaba que habían hablado en contra de la educación bilingüe (6-10-82). Los maestros me dijeron que dicha persona había sacado a sus dos hijos de la escuela de Kinsachata por una temporada del año en protesta por el uso del quechua en el salón. Sin embargo durante, el año que estuve allí, los dos muchachos se encontraban en la misma escuela. El menor en el 2º grado PEEB era un modelo de igual fluencia en castellano y quechua, tanto en conversación, lectura y escritura".

"Don Juan, uno de los padres de familia más jóvenes, admitió en una conversación conmigo (2-11-82) que él no estaba a favor del PEEB, y había sacado a su hijo de la escuela porque pensaba que el uso del quechua en el salón la estaba confundiendo. Dijo que ella ya hablaba castellano cuando comenzó a ir a la escuela".

"En el aniversario de la escuela, un grupo de hombres conversaban mientras espectaban una competencia deportiva. Uno de los tópicos que se discutía era la educación bilingüe. Se me preguntó para qué servía ésta y respondí que era más provechoso enseñar a los niños a leer y escribir haciéndolo en su propia lengua. La conversación siguió algunos minutos más y concluyó con el comentario de un joven: 'Ese bilingüe es un atraso, franco'"

"En la reunión de la asociación de padres de familia del 2 de diciembre, en la que estaban presentes los representantes del PEEB, algunas de aquellas mismas personas y otras se pronunciaron en contra del uso del quechua en la escuela: 'Verdaderamente, yo que tengo en primer grado un chiquito. Quechua enseñan aquí en primer grado, y castellano sabía, y quechua con castellano se entevera y no sabe nada prácticamente. No puede platicar bien'"

"Don Fructuoso me decía: Yo no quiero quechua nada, quiero aprender inglés, francés, aimara, eso esta bien; pero nuestros niños se crían en su cuna digamos, con quechua; cuando llegan a la escuela recién están pudiendo abrir la boca al castellano. Don juvenal me explicó que él había sacado a su hija de la escuela de Kinsachata porque ya hablaba castellano

cuando fue a ella y el quechua que le estaban enseñando la confundía. Un adolescente de la escuela de Kinsachata, que hablaba quechua cómoda y libremente conmigo y cuya familia empleaba quechua casi exclusivamente en casa, comentó no obstante que el uso de dos lenguas en la escuela tal vez no era bueno, porque umata muyuchin (hace dar vueltas la cabeza)" (ibíd.: 251).

"Tal como resultó, la comunidad de Kinsachata votó en una reunión siguiente para no recibir al PEEB en su escuela en el siguiente año ... Tal como lo observamos, la resistencia de la comunidad contribuyó en muchos casos al retiro del PEEB de las comunidades" (ibíd.: 296)

Estos testimonios muestran que la oposición de los padres de familia al uso del quechua en la escuela se centró, entre otros, en el siguiente aspecto: El uso del quechua confundía a los alumnos y les demoraba su aprendizaje. A fines del siglo XX y después de 20 años de aplicación de la EBI en el departamento de Puno, es necesario saber qué piensan los padres de familia sobre el uso del quechua como lengua instrumental de educación en la escuela.

A fin de conocer el estado de la cuestión, se les hizo la siguiente pregunta directa a los padres de familia: ¿Estas de acuerdo o no con el uso del quechua en la educación de tu hijo en la escuela? Las respuestas a esta pregunta también son sorprendentes y se muestran en el cuadro Nº 12.

CUADRO Nº 12

ACEPTACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA AL USO DEL QUECHUA EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS EN LA ESCUELA.

ALTERNATIVAS DE RESPUESTA	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
SÍ      ESTA DE ACUERDO	38	86.4
NO      ESTA DE ACUERDO	6	13.6
<b>Y O T A L</b>	<b>44</b>	<b>100.0</b>

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

Reflexionando estos resultados, es necesario destacar que los padres de familia, ya no sólo están de acuerdo que sus hijos aprendan quechua y castellano a la vez en la escuela, conforme quedó demostrado en el tema precedente; sino que actualmente

aceptan y están de acuerdo, casi mayoritariamente, con el uso del quechua como una de las lenguas de instrucción en la escuela. Así lo confirma el 86.4% de los padres de familia, en contraste con 13.6% que opina lo contrario.

Al mayoritario grupo de padres de familia, que sí están de acuerdo con el uso del quechua en la escuela, se les hizo la siguiente pregunta: ¿Por qué motivos estas de acuerdo con el uso del quechua en la educación de tu hijo en la escuela?. Las respuestas se presentan en el cuadro Nº 13.

CUADRO Nº 13

MOTIVOS POR LOS CUALES LOS PADRES DE FAMILIA ESTÁN DE ACUERDO CON EL USO DEL QUECHUA EN LA ESCUELA.  
(PARA 38 PADRES DE FAMILIA)

MOTIVOS	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
<b>1. ARGUMENTOS DE CARÁCTER EDUCATIVO:</b>	16	42.1
-Los niños aprenden más rápido los conocimientos de los cursos porque el quechua ayuda al aprendizaje	6	15.8
-Los niños entienden mejor las explicaciones en quechua	4	10.5
-Es bueno el quechua porque los niños no entienden las explicaciones en castellano	3	7.9
-Para que la educación en la escuela mejore y sea buena	3	7.9
<b>2. ARGUMENTOS DE CARÁCTER COMUNICATIVO:</b>	13	34.2
-Quieren que sus hijos aprendan a hablar bien el quechua y el castellano para comunicarse con la familia	7	18.4
-Para que aprenda y domine mejor el quechua / Es importante que el niño sepa hablar quechua	6	15.8
<b>3. OTROS ARGUMENTOS:</b>	8	21.1
-En la comunidad se usa el quechua y porque somos quechuas	3	7.9
-Quieren que sus hijos aprendan quechua legítimo sin mezcla de castellano	2	5.2
-Para valorar nuestro idioma nativo	2	5.2
-Para que los cusqueños no se rían	1	2.6
<b>4. NO SABE COMO RESPONDER</b>	1	2.6
<b>T O T A L</b>	38	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

Estas respuestas, se pueden tipificar como reveladoras, porque después de ser categorizadas, se destacan tres tipos de argumentos: de carácter educativo (42.1%), comunicativo (34.2%) y otros argumentos (21.1%), que demuestran la importancia del uso de la lengua materna quechua dentro de la modalidad EBI.

En el conjunto de argumentos, destaca el relacionado con la educación, el mismo que demuestra la utilidad de la lengua materna quechua como la lengua de partida para el proceso de aprendizaje de conocimientos en la escuela. Teniendo en cuenta que el quechua es la lengua materna de los niños, según los padres de familia, su uso les permite entender mejor las explicaciones del profesor, situación que no sucede cuando éste hace las explicaciones utilizando sólo el castellano. El reconocimiento del quechua, como la lengua de partida del proceso de aprendizaje de conocimientos en la escuela por parte del padre de familia, significa también implícitamente, la aceptación de que los niños llegan a la escuela dominando su lengua materna quechua.

Con estos puntos de vista de los padres de familia, se demuestra que la lengua andina quechua, no limita ni interfiere de ninguna manera, el normal desarrollo académico y personal de los educandos, conforme se había insinuado en los momentos iniciales de aplicación de la EBI, desvirtuándose, de esta forma, aquella extendida y equivocada propuesta: el uso de dos lenguas en la escuela confunde a los educandos.

La aceptación del quechua como lengua instrumental de educación, permite reorientar definitivamente la educación en las comunidades campesinas, debido a que ésta ya no se dedica sólo a castellanizar y culturizar a los niños. La aceptación de la cultura y la lengua materna de los niños, contribuye sustancialmente al logro de un sistema educativo sostenible (cf. Enríquez, 1997) y al mejoramiento de la calidad educativa peruana y especialmente surandina, debido a que se estaría logrando alcanzar "la pertinencia cultural, lingüística y la relevancia social" (ETARE, 1993: 87), ausentes en el sistema educativo tradicional peruano.

Los padres de familia también aceptan el uso del quechua en la escuela, porque para ellos es importante el argumento de carácter comunicativo. En este caso los padres de familia reiteran el interés de que sus hijos aprendan a hablar bien el

quechua y el castellano a la vez para comunicarse con la familia. Es decir les interesa que sus hijos sean bilingües.

Al referirse a otros argumentos, la aceptación del quechua en la escuela es importante porque en la comunidad se habla el quechua, asimismo quieren que sus hijos aprendan quechua legítimo sin mezcla de castellano. Por último, para los padres de familia la aceptación del quechua en la escuela, significa también valorar el idioma nativo quechua.

Finalmente, a los padres de familia que no están de acuerdo con el uso del quechua en la escuela, también se les pidió que dieran los motivos de su desacuerdo, a partir de la siguiente pregunta: ¿Por qué motivos no estas de acuerdo con el uso del quechua en la educación de tu hijo en la escuela?. Los motivos del desacuerdo, se presentan en el cuadro Nº 14.

#### CUADRO Nº 14

MOTIVOS POR LOS CUALES LOS PADRES DE FAMILIA NO ESTÁN DE ACUERDO CON EL USO DEL QUECHUA EN LA ESCUELA.

(PARA 06 PADRES DE FAMILIA )

MOTIVOS	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
EN LOS MENORES DE EDAD LE CONFUNDE EL APRENDIZAJE DEL CASTELLANO	4	66.7
CUANDO LOS HIJOS SALEN DE LA COMUNIDAD NO HABLAN EN QUECHUA	2	33.3
T O T A L	6	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

La mayor parte de padres de familia, persisten en la opinión de que el uso del quechua en la escuela, confunde el aprendizaje del castellano. Con los resultados expuestos hasta ahora, se desvirtúa esta aseveración.

#### 4.1.3.3. LA ACTITUD DE LOS PADRES DE FAMILIA EN RELACIÓN AL USO DEL QUECHUA EN LA EBI.

En esta última parte del capítulo, de acuerdo con Collettere y Delisle (1988), se analiza la predisposición que tienen los padres de familia a reaccionar de manera positiva o negativa, en relación al uso de la lengua quechua como lengua instrumental de educación en la escuela. La predisposición de los padres de familia hacia el uso de la lengua quechua, se investigó a partir de los componentes cognoscitivo y conductual de la actitud, por considerarlos mucho más pragmáticos que al componente emotivo. Sin embargo, por los sondeos de campo efectuados, el componente emotivo de la actitud se ajusta a la tendencia de los componentes cognoscitivo y conductual de esta investigación.

El componente cognoscitivo de la actitud, se refiere a las ideas y creencias que sustentan los padres de familia en relación al uso de la lengua quechua como instrumento de educación en la escuela. En cambio el componente conductual (de comportamiento, tendencial, conativo, reactivo o de acción), se sitúa a nivel de los actos, y corresponde a la predisposición que tienen los padres de familia a actuar de una determinada manera frente al uso de la lengua quechua como instrumento de educación en las escuelas EBI.

También se analiza la interdependencia e interacción de ambos componentes de la actitud, debido a que se influyen mutuamente, ya sea reforzándose o entrando en conflicto. Además dependiendo del objeto de la actitud, uno u otro de ellos podrá dominar, es decir, tener más influencia y peso que los demás. Conocer la interdependencia de los sub-sistemas del sistema actitud, permite una intervención sobre los tres componentes para lograr el cambio de actitud.

Finalmente se elaborará un análisis de la consistencia de los dos componentes (cognoscitivo y conductual) de la actitud, para determinar si los componentes de la actitud son convergentes o no. Los principios que rigen la consistencia de los componentes de la actitud son los siguientes: Los componentes de la actitud son consistentes cuando se expresan de la misma manera en relación con un objeto dado. Por el contrario, los componentes de la actitud son menos consistentes, cuando son conflictivos entre sí en relación con un objeto dado.

La medición de la actitud de los padres de familia a partir de los componentes cognoscitivo y conductual, se hizo utilizando la escala de Likert o método sigma de puntuación (Padua, 1982: 170). Para la construcción de la escala, se siguió el procedimiento indicado en el método de investigación de esta tesis. Los ítemes o juicios para ambos componentes de la actitud, se elaboraron después de una lectura pacienzuda de los libros Hornberger (1989a) y Rockwell, et. al. (1989).

Los ítemes elaborados para ambos componentes, reflejan la real predisposición de los padres de familia a reaccionar de manera positiva o negativa en relación al uso de la lengua quechua como lengua instrumental de educación en la escuela.

Los ítemes del componente cognoscitivo, son los siguientes:

- ÍTEM 1. El uso del quechua en la escuela confunde a los niños y les demora el aprendizaje del castellano.
- ÍTEM 2. Cuando al niño se le enseña en quechua su rendimiento es bajo y le dificulta el aprendizaje de los cursos en la escuela.
- ÍTEM 3. El niño de la comunidad ya sabe hablar quechua y no necesita aprender en la escuela.
- ÍTEM 4. El uso del quechua en la escuela permite que el niño aprenda rápidamente el castellano.

Los ítemes del componente conductual, son los siguientes:

- ÍTEM 1. Quiero sacar a mi hijo de la escuela porque se le enseña en quechua.
- ÍTEM 2. A los profesores que enseñan en quechua a nuestros hijos en la escuela, los debemos botar a patadas de la comunidad.
- ÍTEM 3. Los comuneros quieren botar en asamblea para que en la escuela no se utilice el quechua en la enseñanza.
- ÍTEM 4. A veces no quiero enviar a mi hijo a la escuela porque se le enseña en quechua.

Las reacciones favorables o desfavorables de los padres de familia respecto a cada ítem, se procesaron en forma independiente, a fin de ubicarlas dentro de las diferentes puntuaciones y de esta forma determinar la tendencia de los ítemes de cada componente.

Los resultados de la investigación, se muestran en el cuadro N<sup>o</sup> 15 (también véase los anexos N<sup>o</sup> 3 y 4).

CUADRO Nº 15

ACTITUD DE LOS PADRES DE FAMILIA EN RELACIÓN AL USO DEL QUECHUA EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL, SEGÚN COMPONENTES DE LA ACTITUD.

COMPONENTES E ÍTEMES DE LA ACTITUD	PUNTUACIONES DE LA ACTITUD				
	TOTAL- MENTE EN DESA- CUERDO	EN DESA- CUERDO EN GE- NERAL	INDIFE- RENTE	DE ACUER- DO EN GENERAL	TOTAL- MENTE DE ACUERDO
	1	2	3	4	5
<b>COMPONENTE COGNOSCITIVO</b>					
ÍTEM 1. El uso del quechua en la escuela confunde a los niños y les demora el aprendizaje del castellano	 2.9				
ÍTEM 2. Cuando al niño se le enseña en quechua, su rendimiento es bajo y le dificulta el aprendizaje de los cursos en la escuela	 2.7				
ÍTEM 3. El niño de la comunidad ya sabe hablar quechua y no necesita aprender en la escuela	 2.6				
ÍTEM 4. El uso del quechua en la escuela permite que el niño aprenda rápidamente el castellano.	 4.0				
<b>COMPONENTE CONDUCTUAL</b>					
ÍTEM 1. Quiero sacar a mi hijo de la escuela, porque le enseñan en quechua	 2.1				
ÍTEM 2. A los profesores que enseñan en quechua a nuestros hijos en la escuela, los debemos botar a patadas de la comunidad	 1.6				
ÍTEM 3. Los comuneros quieren botar en asamblea para que en la escuela no se utilice el quechua en la enseñanza	 1.9				
ÍTEM 4. A veces no quiero enviar a mi hijo a la escuela porque se le enseña en quechua	 2.0				

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

La tendencia de los ítemes distribuidos en la escala de puntuaciones o índices comparativos, indican que siete ítemes (tres ítemes del componente cognoscitivo y los cuatro ítemes del componente conductual) están ubicados por debajo de la línea de indiferencia, más específicamente en las escalas de "en desacuerdo en general" y "totalmente en desacuerdo". Sólo el ítem 4 del componente cognoscitivo sobrepasa la línea de indiferencia, para ubicarse en la puntuación "de acuerdo en general".

Un análisis general de la tendencia de los ítemes del componente cognoscitivo y conductual, indica que las iniciales apreciaciones de los padres de familia sobre el uso del quechua como lengua instrumental de educación en la escuela y las medidas que podrían adoptar respecto a su uso, están cambiando sustancialmente en favor de la lengua quechua. Este cambio se ve ratificado con la alta puntuación o índice comparativo obtenido por el ítem 4 del componente cognoscitivo.

En cuanto a la interdependencia de los componentes cognoscitivo y conductual de la actitud. A pesar de que los índices de ambos componentes están por debajo de la línea de indiferencia, es necesario precisar que la interdependencia entre el componente cognoscitivo y el conductual, no tienden a reforzarse, por el contrario, ambos componentes tiende ligeramente al conflicto.

¿Cómo se explica este ligero conflicto?. Se explica por el comportamiento de los ítemes 1, 2 y 3 del componente cognoscitivo, que mayoritariamente están por encima de la puntuación o índice "en desacuerdo en general", tendiendo a la puntuación "indiferente". En cambio, los cuatro ítemes del componente conductual mayoritariamente se encuentran por debajo de la puntuación "en desacuerdo en general", tendiendo a la puntuación "totalmente en desacuerdo".

Estas tendencias dan a entender, que las ideas y creencias que aún mantienen los padres de familia sobre el uso del quechua como lengua instrumental de educación en la escuela (reflejado en los ítemes 1, 2 y 3 del componente cognoscitivo) son mucho más persistentes, que la predisposición de los padres de familia a actuar tomando algunas medidas que impidan el uso de la lengua quechua como instrumento de educación en la escuela, o la no asistencia de su hijo en la escuela donde se usa

además el quechua como lengua instrumental (reflejado en los cuatro ítemes del componente conductual).

En relación a la consistencia, por los mismos antecedentes descritos en el anterior párrafo, se puede decir que ambos componentes de la actitud no son consistentes, debido a que éstos no se expresan de la misma manera respecto al uso del quechua como instrumento de educación en la escuela.

Finalmente, conociendo la interdependencia y la consistencia del componente cognoscitivo y conductual de la actitud sobre el uso del quechua como instrumento de educación en la escuela, es necesario actuar mucho más sobre el componente cognoscitivo de la actitud, para poder lograr un cambio de actitud mucho más favorable de los padres de familia en relación al uso del quechua como lengua instrumental en la escuela. Esta recomendación de actuar sobre el componente cognoscitivo de la actitud, permitirá ir aclarando de manera mucho más favorable las creencias y las ideas que aún persisten en los padres de familia, en el sentido de que el uso del quechua confunde el aprendizaje del castellano en los niños.

#### 4.2. LOS PADRES DE FAMILIA Y LA LEALTAD HACIA EL QUECHUA.

Esta comunicación ha demostrado que las actitudes desfavorables de los padres de familia, hacia el uso del quechua como lengua instrumental de educación en la escuela, modalidad EBI, están cambiando sustancialmente. Sin embargo, la no aceptación del quechua como lengua instrumental de educación en los momentos iniciales de implementación y aplicación de la EBI, hizo pensar a varios estudiosos de la realidad andina, especialmente a algunos científicos sociales, poco informados de la realidad sociolingüística altiplánica, que el quechuahablante estaría despreciando y hasta abandonando conscientemente su lengua materna, para cambiarlo o sustituirlo deliberadamente por el castellano, y de esta forma convertirse en un monolingüe castellano hablante<sup>31</sup>.

---

31

Por ejemplo, varios científicos sociales, desconectados de la realidad sociolingüística altiplánica, inmersos en el acontecer cotidiano del micromundo urbano y desconociendo la dinámica social interna y externa de la comunidad campesina, así como los problemas de bilingüismo sustractivo y diglosia en el que está inmerso históricamente la lengua quechua, se atreven a plantear que ésta es una lengua muerta. En consecuencia, para estos expertos la EBI es un engaño a muchachos y un gasto improductivo de recursos. Por ello, la comunidad campesina, la lengua y la cultura andina ya no son tema de estudio ni siquiera merecen ser considerados en las currículas de estudio de las correspondientes especialidades sociales y humanísticas.

Este supuesto desprecio y abandono de la lengua quechua por parte sus hablantes, denominado por Fishman (1982: 168) como aversión a la lengua, puso en debate varios temas cruciales relacionados con su vigencia, las mismas que se pueden resumir en los siguientes: la desaparición del quechua del escenario lingüístico altiplánico; la vergüenza que el quechuahablante tiene para hablar su lengua, y principalmente la utilidad que pueda tener el quechua para sus hablantes.

Los temas mencionados no son nuevos para la investigación sociolingüística. Diversas investigaciones realizadas, principalmente en el campo de la actitud y valoración hacia la lengua quechua, llegaron a conclusiones muy importantes. Así, Wolck (1975: 347), resume su investigación en los siguientes términos: "El quechua y el castellano son indicadores independientes de status. Mientras es cierto que, por intermedio del criterio de status social identificable, el quechua es estigmatizado, existe sin embargo, una gran fidelidad nativa hacia el lenguaje, comprobada por escalas afectivas". Por su parte Quesada (1982: 131), confirmando los resultados de Wolck, dice lo siguiente: "Dentro de la comunidad quechuahablante (o dentro del contexto de la comunidad quechua), considerada aislada y sin presiones de los castellano-hablantes, los quechua-hablantes, no muestran actitudes negativas hacia lengua". Este mismo autor, describiendo la actitud negativa de los bilingües en el contexto castellano, es decir en el medio urbano, dice que ésta "...se manifiesta de tres maneras diferentes: a) Inhibición al uso del quechua, b) tendencia a negar el conocimiento del quechua, y c) su falta de apoyo al uso del quechua en la escuela y como lengua de los habitantes de la región" (ibíd.). En esta misma perspectiva, Hornberger (1989a: 134) afirma que "Los comuneros quechuahablantes valoran en general el multilingüismo, pero también valora la lengua quechua en particular. Esto lo podemos ver a través de sus actitudes hacia la adquisición del quechua, y las funciones, dominios y canales de la lengua...".

Cutipa (s/a: 182), describiendo la valoración de la lengua quechua, bajo la influencia del fenómeno social de las

---

Este mismo argumento sirvió de justificación para que en las facultades y/o carreras profesionales de educación de las universidades y pedagógicas, ubicados en el ámbito del departamento de Puno, se destierre la formación de profesores especialistas en educación bilingüe intercultural. En algunos casos la EBI se ha convertido en un simple curso, poco trascendente en la formación de los futuros profesores, que deben salir a las zonas rurales a aplicar la EBI.

migraciones, afirma lo siguiente: "El proceso migratorio del campo a la ciudad en el departamento de Puno, incide directamente en la valoración de las lenguas ancestrales, yendo esta valoración en forma escalar; es decir, el quechuahablante bilingüe migrante residente en la ciudad de Juliaca, tienen una valoración positiva del quechua, cuando se trata de actitudes afectivas, no así en su actitud social ni en su opinión. Esto tiene que ver más con la presión social que actúa sobre ellos y que los hace favorecer al castellano. En el campo o lugar de origen del migrante las tendencias son similares con la diferencia que allí el quechua es lengua de uso preferido, mientras que en la ciudad se prefiere el castellano".

Estas investigaciones muestran la existencia diversificada de actitudes y valoraciones hacia la lengua quechua por parte de los hablantes de las comunidades campesinas, determinada principalmente por las funciones y dominios lingüísticos. Sin embargo, se hace necesario conocer el estado de la lealtad lingüística, es decir, si los quechuahablantes tienen o no un sentimiento de adhesión de hacia su lengua materna, teniendo en cuenta los siguientes temas considerados como polémicos y controversiales en el contexto sociolingüístico altiplánico y del surandino, ya propuesto inicialmente: la desaparición del quechua, la existencia de un sentimiento de vergüenza a hablar la lengua quechua, y finalmente la utilidad del quechua. Lo que interesa conocer en esta parte de este estudio, es la reacción y la opinión de los propios quechuahablantes respecto a los temas propuestos y actualmente vigentes en el ambiente académico y la vida cotidiana.

Aunque la lealtad lingüística en las comunidades campesinas estudiadas, no se manifiesta mediante movimientos de nacionalismo lingüístico, considerada como la máxima expresión de lealtad lingüística (Fishman, ob. cit.), se determinó que en los temas propuestos, existen muestras de fidelidad, adhesión y valoración del hablante quechua hacia su lengua, la misma que se manifiesta mediante el sentimiento de aprecio por la lengua quechua, como formas evidentes de lealtad lingüística que se manifiesta en los quechuahablantes. Estas muestras de lealtad lingüística en los temas propuestos, se analizan a continuación.

#### 4.2.1. OPINIONES SOBRE LA DESAPARICIÓN DEL QUECHUA.

En el mundo académico y cotidiano, se escucha decir que "el quechua es una lengua en extinción", y que "en un plazo de 5 o máximo 10 años más ya no se hablará quechua en el departamento de Puno". También se afirma que "Los mismos campesinos son los primeros en querer olvidar su lengua y pasarse al castellano o en desear este paso al menos para sus hijos, para que ellos no tengan que sufrir lo mismo que sus padres" (Albó, 1977: 14-15). Muchas veces se asumen estas afirmaciones, sesgando la mirada sólo a la interacción del quechuahablante dentro de la ciudad y sus diversas instituciones, consideradas como los dominios exclusivos del castellano.

Efectuar tales afirmaciones, es ignorar la existencia del mayor dominio del quechua: el ayllu o la comunidad campesina, donde cotidianamente se generan y multiplican biológicamente los hablantes del quechua y se regenera con él su idioma materno. Es desconocer también la dinámica interna a nivel lingüístico de la comunidad campesina, así como la estrecha relación o interacción que existe entre ésta y las ciudades.

En el caso del altiplano y el surandino, esta relación se hace evidente a partir de las migraciones internas de la población rural hacia el medio urbano, gracias a la cual las ciudades como Puno, Juliaca, Ilave y otras del área lingüística quechua y aimara, vienen creciendo tanto física como poblacionalmente.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, es necesario, entonces, adentrarse a la propia comunidad campesina y dentro de ella, a los hablantes de la lengua quechua, para conocer de fuente directa, cuál es su punto de vista sobre la desaparición de la lengua quechua, su lengua materna.

Con este propósito se hizo la siguiente pregunta abierta con dos alternativas de respuesta a los padres de familia que conforman la muestra de estudio: ¿Como hablante del idioma quechua, crees que el quechua está desapareciendo?. La totalidad de entrevistados (100%) se inclinaron por la alternativa NO. Estos resultados se muestran en el cuadro Nº 16.

CUADRO Nº 16

LOS HABLANTES DE COMUNIDADES CAMPESINAS Y SU OPINIÓN SOBRE LA DESAPARICIÓN DEL QUECHUA.

ALTERNATIVAS DE RESPUESTA	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
SÍ ESTA DESAPARECIENDO		
NO ESTA DESAPARECIENDO	44	100.0
T O T A L	44	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

Esta respuesta negativa absoluta de los pobladores de comunidades campesinas en relación al tema de la desaparición del quechua, es una muestra contundente, por un lado, de la vigencia y vitalidad la lengua quechua y la importancia que tiene para sus hablantes; y por otro, de la plena identificación que tienen los quechuahablantes con su lengua materna. Nótese que ningún comunero entrevistado dio una respuesta contraria afirmando enfáticamente que el quechua si está desapareciendo.

Sin embargo, es necesario precisar que, si bien es cierto la lengua quechua no está en peligro de extinción, se puede percibir que las opiniones que dieron sus hablantes, se efectúan excluyendo las múltiples interinfluencias sociolingüísticas entre lengua y sociedad, ya que "la lengua es un fenómeno social, y al ser un fenómeno social, su suerte depende de las decisiones tomadas por instituciones políticas, los usuarios y miembros de una sociedad" (Rotaetxe, 1990: 10), tema que será analizado más adelante.

A la totalidad de entrevistados que dijeron que el quechua "no esta desapareciendo", también se les pidió que dieran los motivos que fundamentan esta alternativa de respuesta. Con este propósito se les hizo la siguiente interrogante : ¿Por qué motivos no estaría en desaparición la lengua quechua?. Por tratarse de una interrogante abierta, los encuestados dieron respuestas diferentes, las mismas que fueron agrupadas en cuatro categorías de respuesta, cuyos resultados se presentan en el cuadro Nº 17.

CUADRO Nº 17

MOTIVOS POR LOS CUALES LOS PADRES DE FAMILIA DICEN  
QUE EL QUECHUA NO DESAPARECERA.

(PARA 44 PADRES DE FAMILIA)

MOTIVOS	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
<b>1. IMPORTANCIA DEL NUMERO DE HABLANTES:</b>	20	45.4
-En la comunidad todos hablamos puro quechua desde los abuelos (antepasados), sería difícil hacer desaparecer	8	18.2
-Sería imposible que desapareciera habiendo tantos hablantes del quechua	7	15.9
-Es el idioma que hablamos todos desde chiquitos en nuestra comunidad, no se puede perder	5	11.3
<b>2. ARGUMENTOS DE CARACTER COMUNICATIVO:</b>	18	40.9
-No podríamos comunicarnos con nuestros familiares, con los mayores y entre comuneros	8	18.2
-No podríamos comunicarnos y se perderían nuestras costumbres	3	6.8
-Debe mantenerse para comunicarnos entre comuneros	3	6.8
-Sirve para comunicarnos con personas mayores y entendernos mejor con los demás	2	4.5
-Es muy necesario para nosotros que hablamos puro quechua	2	4.5
<b>3. ARGUMENTO DE INTELIGIBILIDAD:</b>	3	6.8
-Algunos en la comunidad no comprenden el castellano	3	6.8
<b>4. ARGUMENTO DE CARACTER EDUCATIVO:</b>	3	6.8
-Para enseñar a los niños los conocimientos de la escuela	3	6.8
<b>T O T A L</b>	44	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

De este cuadro se puede deducir, en orden de prioridad, que los motivos que sustentan la no desaparición del quechua, se agrupan en las siguientes categorías: la importancia del número de hablantes (45.4 %), los argumentos de carácter comunicativo (40.9 %), el argumento de inteligibilidad (6.8 %) y finalmente el argumento de carácter educativo (6.8 %). Dentro de estos cuatro categorías priorizados, destacan dos motivos: la importancia del número de hablantes y el argumento

de carácter comunicativo; siendo complementarios los otros argumentos.

En cuanto a la categoría, importancia del número de hablantes, es necesario precisar que los entrevistados se sienten seguros de la no desaparición del quechua, porque es intensa y cotidianamente utilizado por todos los miembros de las comunidades campesinas. Esta particularidad ratifica que el principal dominio del quechua son las comunidades campesinas. Por otra parte, desde el punto de vista de los comuneros, existen además dos elementos importantes, es decir una especie de "seguro de vida" del quechua, que permite garantizar su no desaparición: el uso tradicional de la lengua quechua recibida como herencia "de los abuelos", y el aprendizaje de la lengua "desde chiquitos" en el seno familiar.

Con el propósito de confirmar las apreciaciones de los padres de familia, también se realizaron varias entrevistas a los quechuahablantes de comunidades campesinas. Con este motivo e les hizo la siguiente pregunta: ¿Como hablante del idioma quechua, crees que el quechua está desapareciendo?. Las apreciaciones de los entrevistados, permiten reforzar la tendencia principal del cuadro N° 16.

Destacando el número de hablantes del quechua, este entrevistado respondió de la siguiente manera: "No creo que desaparezca, si mayormente en el campo todos hablamos quechua desde chiquitos. Inclusive en las zonas altas todos mayormente hablan quechua. En el lado aimara también hablan mayormente aimara. Solamente en la ciudad no más utilizamos castellano. Por eso es imposible que desaparezca el quechua. Mayor cantidad de gente hay quechuistas pe. Por todos lados hay quechuistas, no creo que desaparezca. Los niños también desde chiquitos siempre hablan quechua desde su casa aquí en la comunidad. En la casa nosotros usamos bastante quechua, de ahí aprenden a hablar quechua los niños. En el campo libremente hablamos quechua, entonces por eso creo que es difícil que desaparezca" (Entrevista a Miguel Pari, comunidad de Corpa, el 21-07-99).

En la misma perspectiva, otro entrevistado dijo lo siguiente: "No puede desaparecer, porque en el campo todos estamos acostumbrados a hablar puro quechua. También los mayores hablan sólo quechua, castellano ya no pueden aprender, difícil es, por eso tienen que seguir hablando quechua, por eso no se

puede olvidar quechua. El quechua es nuestro idioma legítimo" (Entrevista a Fidel Ruelas, comunidad de Umayo, el 21-07-99).

Este entrevistado, además del número de hablantes, resaltó el ámbito geográfico donde se habla el quechua, de la siguiente forma: "El quechua nunca puede desaparecer porque hay mucha gente que habla quechua en las comunidades. Y no sólo aquí en esta comunidad, sino en diferentes comunidades, distritos, provincias y departamentos, y creo hasta otros países se habla quechua; entonces creo que seguiremos hablando quechua. Por más que aprendan a hablar mejor el castellano, pero seguirán hablando quechua. Por ejemplo los hijos, en la ciudad no más, por ahí con sus amigos y con sus compañeros de estudio así hablarán pe en castellano, pero cuando se vienen al campo, siempre hablarán quechua, porque todos hablan en quechua" (Entrevista a Reynaldo, comunidad de Samuchaca, el 19-07-99).

Apelando a la tradición y la necesidad del quechua, esta entrevistada dijo lo siguiente: "El quechua hasta el último va seguir ¿Por qué podría desaparecer nuestro idioma? Es nuestro idioma desde los tiempos de los abuelos. Además es el idioma más necesario para nosotros. Antes todos hablaban más quechua, ahora hablarán pe castellano, pero antes se hablaba puro quechua. Ahora también en los campos todos hablamos quechua, hasta en Cuzco mayoría hablan eso. El quechua es más necesario hasta para los niños, en los campos no saben hablar castellano. Los niños del campo se defienden mayormente con quechua siempre. Unos cuantos saben hablar castellano, pero eso han aprendido después del quechua. Hasta yo hablaba quechua cuando yo era chiquita y después ya he aprendido castellano en la escuela aquí de Antuñani" (Entrevista a Faustina, comunidad de Collana II, el 19-07-99).

Destacando la importancia del quechua como lengua materna, este entrevistado, dijo lo siguiente: "Nunca pienso que el quechua desaparezca, porque esa lengua es materna, porque los campesinos en esta zona estamos bien acostumbrados a hablar el quechua. Todos, todos los productores alpaqueros desde chiquitos mayormente en la altura hablamos quechua" (Entrevista a Teodoro Vilcazán, comunidad de T'isña Waraya - Lampa, el 31-07-99).

Haciendo notar la facilidad de la comunicación utilizando la lengua quechua, este entrevistado opinó de la siguiente forma: "No esta desapareciendo. ¿Quién dice eso? Si desaparecería ya no podría comunicarme con mis hijos ni con mis familias de la

comunidad, eso estaría muy mal. Parecería que a nuestro idioma lo quieren cerrar con los idiomas de los países grandes, y ya no habría a nivel mundial los idiomas que tenemos aquí en Perú quechua y aimara. Quiere decir que aquí en el mundo un país quiere dominar con su idioma nada más. Con eso no estaría de acuerdo. El quechua tiene que seguir hablándose en las comunidades porque ahí están los que saben hablar. Además con el quechua se entiende mejor. Mira por ejemplo, cuando hay una reunión, casi de castellano la gente casi poco comprende, pero cuando hablamos de quechua, qué gustoso la gente comprende. Eso es la forma ¿no?, entonces quechua no puede desaparecer en ningún momento. Eso es imposible, sería un atentado para nosotros" (Entrevista a Marco Centeno, comunidad de Chacas, el 20-07-99).

Todos estos testimonios de los quechuahablantes de comunidades campesinas, los mismos que fundamentan la no desaparición del quechua, son una muestra más que suficiente del sentimiento de adhesión y aprecio, es decir de lealtad lingüística, que tienen los hablantes que viven en comunidades campesinas hacia su lengua materna, que dicho sea de paso, se manifiesta como el elemento más representativo de las raíces y la identidad andina.

A mediano plazo, la fuerza de esta lealtad, unida a la acción que vienen desarrollando diversos profesionales de origen andino quechua y aimara por prestigiar las lenguas andinas, a partir de acciones como: su interés por seguir estudios en maestrías especializadas de lingüística andina, el impulso de academias de lenguas andinas y el cultivo de las mismas, viene consolidando el surgimiento de verdaderos custodes *linguae* (Fishman, ob. cit.: 50) destinados a cultivar y proteger la lengua andina quechua.

Este sentimiento de adhesión que tienen los comuneros a la lengua quechua, difiere de aquel sentimiento de aversión que sí tienen, muchos bilingües (quechua-castellano), de extracción andina. Estos bilingües, que lograron ascender en la escala social a partir de una profesión y que laboran en el sector educación (primaria, secundaria y superior) o en la burocracia administrativa estatal, tienen una fuerte carencia de autoestima. Estos profesionales se muestran como el ejemplo más patético de ese proceso de asimilación violento y forzado, ocasionado por la escuela castellanizadora, e infelizmente son los primeros en pregonar la desaparición del quechua.

En concordancia con las reflexiones efectuadas, existen dos aspectos que deben ser analizados más detenidamente: la importancia de que el principal dominio del quechua sea la comunidad campesina, y lo relativo que puede resultar la existencia de una mayoría de hablantes del quechua.

En cuanto al primer aspecto, de acuerdo con la opinión de los propios hablantes del quechua, se ratifica que el principal dominio es la comunidad campesina, herencia cultural del antiguo ayllu incaico, sigue siendo una organización social eficiente que garantiza autónomamente<sup>32</sup> la reproducción social y biológica de sus habitantes y la quechuización de los mismos. En concordancia con esta realidad, los hablantes del quechua, afirman con mucha seguridad que ésta no se perderá, porque es la herencia recibida "de los abuelos", y lo que es más importante, garantiza el aprendizaje de la lengua "desde chiquitos".

Merituando esta propuesta de los hablantes del quechua, se puede concluir indicando que éstos no dejan de tener razón, debido a que la teoría de las estructuras y funciones sociales universales, precisa que toda sociedad humana se organiza de acuerdo con "algún sistema de estructuras sociales para poder realizar cinco funciones que requieren su supervivencia: 1) la renovación de la población; 2) la socialización de la nueva población; 3) la conservación de un sentimiento de finalidad; 4) la producción y distribución de bienes y servicios, y 5) el mantenimiento del orden" (Young y Mack, 1967: 117-118)

Se puede decir entonces, que la comunidad campesina, como una forma de organización social de la población rural, no sólo garantiza la reproducción sexual como procedimiento para renovar e incorporar nuevos miembros a la sociedad, sino también de socializar a la nueva población. Es decir, de enseñar a sus nuevos miembros la cultura de su sociedad, a fin de garantizar su supervivencia.

---

32

La comunidad campesina, hoy se erige a nivel rural, como la única forma adecuada y eficiente de producción y organización social de las familias rurales. Se llega a esta conclusión, después del fracaso histórico de varias formas paralelas exógenas de producción y organización social implementadas desde la colonia y la república.

Las últimas formas alternativas de producción y organización social, como son: el modelo de las empresas asociativas y las empresas comunales, que fueron implementados en el raiir del proceso de reforma agraria, que reestructuró la propiedad del latifundio andino. La fuerza de la comunidad campesina logró desestructurar estas formas ajenas de producción y organización social, hasta hacerlas desaparecer del medio rural andino.

El proceso de socialización en el contexto de la comunidad campesina, no sólo permite que el niño desarrolle competencias para acomodarse y sincronizarse con su medio natural y la vida social, aprendiendo los valores básicos y todo un complejo sistema normativo de pautas de conducta que garanticen su realización como ser social. El proceso de socialización, que fundamentalmente se lleva a cabo en la lengua quechua, también le permite el aprendizaje de esta lengua, es decir, del "habla y sus reglas gramaticales sociales" (Bolaño, ob. cit.: 123). En otras palabras, el aprendizaje de la lengua quechua, que se convierte en el instrumento básico de socialización del niño andino.

Dentro de la comunidad campesina también se encuentra la familia comunera, uno de los factores y/o la estructura primaria de grupo donde primigeniamente se lleva a cabo el proceso de socialización de la identidad y las interacciones sociales, así como de la lengua quechua del niño. Destacando la importancia de la familia comunera en el proceso de socialización de la lengua quechua, Teodoro Vilcazán, de la comunidad de T'isña Waraya (Lampa), en una entrevista realizada el 31-07-99, dijo lo siguiente:

P. ¿Aquí han aprendido el quechua desde chiquitos dentro de la familia?

R. Todos aprendemos a hablar el quechua desde chiquitos en la casa con nuestros padres.

P. ¿Y también han aprendido el castellano?

R. Los mayorcitos aprenden el castellano en la escuela, aquí en la casa muy poco, todos mayormente aprenden quechua.

P. ¿Quién es el que más les habla en quechua aquí en tu casa a tus hijos, tú o tu esposa?.

R. Mi esposa es mas quechuista en la casa, pero yo también tengo que hablarles en castellano, porque también hay necesidad de aprender esa lengua.

P. ¿Quién les habla más castellano a tus hijos?

R. Mi persona...

P. ¿Y tu señora siempre les está hablando en quechua a tus hijos?

R. Sí, así es, pero esa lengua es bastante bonito. Cuando hablamos en quechua todavía nuestras costumbres siguen vigentes.

En suma, la comunidad campesina en la actualidad, es la veta lingüística más importante donde se generan autónomamente los hablantes del quechua. Con mucha certeza se puede afirmar, que no existe un niño nacido y socializado dentro de la comunidad campesina que no sepa hablar esta lengua. Por este motivo, se puede afirmar categóricamente, que mientras este vigente la comunidad campesina, también estará vigente la lengua quechua.

En cuanto al segundo aspecto, es decir, la existencia de una mayoría de hablantes del quechua. Esta afirmación desde el punto de vista sociolingüística, puede resultar relativa. Si bien es cierto que para mantener la vitalidad de una lengua es muy importante la existencia de "numerosos hablantes nativos" (Fishman, ob. cit.: 52) se puede percibir que las opiniones de los quechuahablantes, se efectúan desconociendo el carácter eminentemente social de la lengua. En este sentido es necesario recordar que "la lengua es un fenómeno social, y al ser un fenómeno social, su suerte depende de las decisiones tomadas por instituciones políticas -que pueden conferir o restar prestigio a las lenguas, aumentar el número de hablantes de una lengua concreta y reducir el de otra- hasta nuestras decisiones como usuarios y miembros de una comunidad, reflejadas principalmente en nuestras actitudes y por medio de nuestro comportamiento lingüístico (lealtad, uso de la lengua, etc.)". (Rotaetxe, ob. cit.: 10).

En este sentido, los quechuahablantes, no están percibiendo las diferentes consecuencias que puede ocasionar en la lengua quechua, el bilingüismo sustractivo y la diglosia conflictiva, presentes en la sociedad peruana y el surandino. Es conocido que ambos fenómenos sociolingüísticos, vienen ocasionando el desplazamiento lingüístico y el repliegue funcional de la lengua quechua en beneficio del castellano (López, L. E., 1989b: 14). Si ambos fenómenos sociolingüísticos, no son adecuadamente tratados, pueden acelerar en el transcurso del tiempo el proceso de extinción de la lengua quechua, y con ella el elemento más representativo de la cultura y la identidad andina.

Como proceso general en la sociedad peruana y el sur andino en particular, está demostrado que el bilingüismo sustractivo y la diglosia conflictiva, se convierten en los principales factores que inciden directamente en la disminución de los hablantes monolingües quechuas. Por ejemplo, Pozzi-Escot (1988b: 114 y 117), en una investigación sustentada en los censos de población desde 1940 hasta 1981, demostró que "los monolingües quechuahablantes de 31.08 % que eran en 1940, rebajaron a 7.64 % en 1981". Indudablemente, este es un proceso relacionado con la escuela y el proceso de alfabetización inadecuado de la población monolingüe quechua considerada por el sistema educativo castellanizador como analfabeta o iletrada.

A este análisis, se debe añadir la penetración del proceso de urbanización en las comunidades campesinas, se trata del proceso de urbanización acelerado en el que se encuentran inmersas las comunidades campesinas desde inicios de la década del 80. A partir de este proceso, fundamentado en formas modernas y urbanas de vida, las comunidades campesinas vienen asumiendo sistemas de organización territorial parecidas a las de la ciudad, mediante la formación de barrios y la denominación de centros poblados, con miras a tener alcaldes menores. La introducción de la luz eléctrica en los últimos años, está acelerando el proceso de urbanización y con ella la proliferación de la radio y la televisión, que transmiten los diferentes aspectos de la vida urbana en castellano.

Estos cambios en las formas de organización de las comunidades campesinas, vienen acelerando el proceso de castellanización del medio rural. En este sentido, es necesario prestar atención a lo que decía un comunero entrevistado cuando respondió a la pregunta sobre la desaparición del quechua. Este comunero dijo lo siguiente: "No creo. En la comunidad mayoría hablan puro quechua y en la ciudad puro castellano. Pero si el campo se volvería ciudad, ahí si se desaparecería el quechua" (Entrevista a Luis Mamani, comunidad de Samuchaca, el 19-07-99).

Otro argumento importante en el cuadro N° 17, que sustenta la no desaparición del quechua, según sus hablantes, se agrupa en la categoría de carácter comunicativo. En este caso, los quechuahablantes destacan la importancia de su lengua como instrumento de comunicación e interacción social. Desde el punto de vista de los comuneros encuestados, utilizan el quechua, para interaccionar y comprenderse mejor con sus

familiares, con las personas mayores y entre comuneros; prioritariamente en el ámbito de la comunidad campesina.

Finalmente, con porcentajes menores se destacan los argumentos de inteligibilidad y de carácter educativo como factores que explican la no desaparición del quechua. En la categoría argumento de inteligibilidad, se incluye una respuesta que dice: "algunos en la comunidad no comprenden castellano". Esta respuesta quiere decir, que los comuneros conocen algunas palabras o expresiones en castellano, pero ese conocimiento no les sirve para comprender y expresar sus ideas. Por este motivo, el uso cotidiano del quechua por los hablantes en sus conversaciones, permite entender (decodificar) mejor los diversos mensajes que se producen en la dinámica emisor-receptor. El argumento de carácter educativo, aparece como importante para los padres de familia, porque el quechua permite enseñar a los niños los conocimientos de la escuela (cf. supra, 122).

#### 4.2.2. EL HABLANTE QUECHUA: ¿SE AVERGÜENZA DE HABLAR SU LENGUA MATERNA?.

Otro de los temas controversiales esgrimido cotidianamente, en el medio urbano y académico, es aquel que dice: "el quechuahablante se avergüenza de hablar su propio idioma". Este punto de vista está relacionado con una supuesta actitud y valoración negativa del hablante hacia su lengua materna, y por cuyo motivo se insinúa que no existe un sentimiento de adhesión y aprecio, es decir de lealtad lingüística, de los hablantes que viven en comunidades campesinas hacia su lengua materna, sobre todo cuando se trata de hablarlo.

Los propugnadores del abandono de la lengua quechua, también consideran al hecho aludido, como una muestra de consumación de ese proceso. Pero ¿Qué opinan los quechuahablantes de comunidades campesinas al respecto? Para conocer sus puntos de vista, se les hizo la siguiente interrogante abierta con dos alternativas de respuesta a los padres de familia de la muestra de estudio: ¿Como persona y hablante del idioma quechua, te sientes avergonzado de hablar el quechua?

Las respuestas precisan que solamente el 2.3 % de los entrevistados se inclinaron por la alternativa sí se siente avergonzado y la gran mayoría, es decir el 97.7 % de los entrevistados dijeron que no se sienten avergonzados. Estos resultados se muestran en el cuadro N° 18.

CUADRO Nº 18

LOS HABLANTES DE COMUNIDADES CAMPESINAS Y SUS OPINIONES SOBRE SI SE SIENTEN AVERGONZADOS DE HABLAR QUECHUA O NO.

ALTERNATIVAS DE RESPUESTA	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
SÍ SE SIENTE AVERGONZADO	1	2.3
NO SE SIENTE AVERGONZADO	43	97.7
T O T A L	44	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

De igual forma, a parte de pedirles a los entrevistados que dieran su punto de vista sobre SÍ o NO se sienten avergonzados de hablar el quechua, también se les pidió que dieran los motivos que fundamentan ambas alternativas de respuesta. Con este propósito, a los padres de familia que dijeron si se sienten avergonzados de hablar el quechua, se le preguntó: ¿Por qué motivos dices que si te sientes avergonzado de hablarla lengua quechua?. Las respuestas se muestran en el cuadro Nº 19.

CUADRO Nº 19

MOTIVOS POR EL CUAL UN PADRE DE FAMILIA DICE QUE SÍ SE AVERGÜENZA DE HABLAR QUECHUA.

MOTIVO	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
PRINCIPALMENTE EN LA CIUDAD NO NOS ENTIENDEN CUANDO HABLAMOS EN QUECHUA, TODOS HABLAN CASTELLANO	1	100.0
T O T A L	1	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

El motivo expresado por este único padre de familia y que a la letra dice: "Principalmente en la ciudad no nos entienden cuando hablamos en quechua, todos hablan castellano", no constituye de ninguna manera una proposición que signifique avergonzamiento, es decir la turbación del ánimo ocasionado por una acción deshonrosa y humillante.

Esta respuesta como motivo a la pregunta formulada, es mas bien una conclusión al que llegó el encuestado, después de haber vivenciado una experiencia desagradable de rechazo, por la utilización de la lengua quechua, en el dominio de la ciudad. Es decir, desde el punto de vista del quechuahablante, su respuesta se manifiesta inapropiadamente como un posible argumento para sentirse avergonzado por hablar el quechua, su lengua materna.

Reflexionando este problema, en el contexto de la sociedad diglósica peruana y surandina en particular, donde se presenta un conflicto intercultural y sociolingüístico histórico entre los hablantes de la lengua castellana y quechua, la respuesta esta relacionada con los factores de función, prestigio, dominio y canal de ambas lenguas, la misma que se puede apreciar en el cuadro Nº 20.

CUADRO Nº 20

## FUNCIÓN, PRESTIGIO, DOMINIO Y CANAL DEL CASTELLANO Y DEL QUECHUA.

FACTORES	CASTELLANO	QUECHUA
FUNCIÓN	Es percibido como funcional para situaciones formales y oficiales, como tratar con las autoridades y los empleados de las diferentes instituciones públicas y privadas, así como con diferentes profesionales.	Es percibido como funcional para situaciones informales, privadas y humorísticas. Es preferido para el chansakuy, contar cuentos y chistes, hacer adivinanzas e historias, parodias y para poner apodos.
PRESTIGIO	Es considerado como lengua superior, en consecuencia como lengua de prestigio, poder y dominio. Es considerado como lengua universal y necesaria para el progreso. Se asocia con el alfabetismo o saber leer. Por eso es altamente valorado	Es considerado como lengua inferior y dominada. Se le considera como lengua desprestigiada porque generalmente lo hablan los sectores sociales rurales empobrecidos. Se le asocia con el analfabetismo, por ello no es valorado.
DOMINIO	Es altamente valorado por su asociación con el dominio de la ciudad, y dentro de ella con la educación, la administración de justicia, la burocracia administrativa, profesiones, la industria y el comercio.	Es altamente valorado por su asociación con el dominio del ayllu, que viene a ser el dominio más poderoso de la lengua. Actualmente también se usa en el dominio de la educación, a partir de la implementación de la EBI, como política de Estado.
CANAL	Es asociado con el canal escrito, por eso se identifica con el alfabetismo a nivel nacional. Una persona alfabetizada es considerada como ciudadano, con voz y voto y tiene acceso a las ventajas que le ofrece el medio urbano	Por ser una lengua ágrafa y de uso exclusivo a nivel oral, es relacionado con el canal oral. Por este motivo ha sufrido una desventaja en relación al castellano. Los hablantes del quechua generalmente están identificados con el analfabetismo.

FUENTE: Elaborado sobre la base de Hornberger, 1989a.

Teniendo en cuenta las características descritas en relación a los factores analizados, la lengua quechua frente a la castellana, tiene todas las características como para ser discriminada y estigmatizada.

En consecuencia, frente a estas características, el hablante quechua tiene el motivo suficiente como para demostrar una supuesta vergüenza de hablar su idioma, especialmente en la ciudad, sus instituciones y ante los castellanohablantes.

Sin embargo, es necesario precisar que esta supuesta vergüenza por parte del quechuahablante, no se manifiesta como un sentimiento auténtico de desprecio a su lengua<sup>33</sup>, sino más bien se comporta como un mecanismo de autodefensa o resistencia cultural, estimulada como respuesta a la actitud y el etnocentrismo del castellanohablante ciudadano, que no ha aprendido ni sabe respetar a la lengua quechua ni a su hablante. Cutipa (s/a: 186), denomina a este mecanismo como el "cambio de máscaras", que se caracteriza por ser una "conducta ambivalente, el mecanismo de adaptar las conductas de acuerdo a la situación, los contextos, el interlocutor, pero conservando internamente la identidad; en fin, como mecanismo para utilizar a los extraños en función de su cultura para no ser agredidos y antes bien ser favorecidos".

Este aspecto analizado, difiere sustancialmente de la opinión de aquella mayoritaria cantidad de padres de familia que respondieron precisando que NO se sienten avergonzados de hablar la lengua quechua (97.7%). A este grupo de padres de familia, además se les hizo la siguiente pregunta: ¿Por qué motivos no te sientes avergonzado de hablar la lengua quechua? Sus respuestas se agruparon en tres categorías de respuesta, las mismas que están relacionadas con el sentimiento de identidad, el sentimiento de orgullo y otros tipos de argumentos.

Las cifras absolutas y relativas de las respuestas se muestran en el cuadro N<sup>o</sup> 21.

33

Si en el quechuahablante existiese un auténtico sentimiento de desprecio hacia su lengua materna, y en consecuencia avergonzarse de hablarlo, se manifestaría mediante expresiones de carácter despectivo. Por ejemplo: "el quechua es un idioma feo o despreciado y por eso me avergüenzo de hablar esta lengua". Ninguna de estas respuestas se pueden encontrar en los argumentos de los quechuahablantes.

CUADRO Nº 21

MOTIVOS POR LOS CUALES LOS PADRES DE FAMILIA DICEN QUE NO SE AVERGÜENZAN DE HABLAR QUECHUA (PARA 43 PADRES DE FAMILIA).

MOTIVOS	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
<b>1. SENTIMIENTO DE IDENTIDAD:</b>	26	60.4
-Es nuestro idioma que nos enseñaron nuestros padres desde chicos y no hay porqué avergonzarse	12	27.9
-Es normal hablar quechua entre comuneros y estoy acostumbrado a hablar quechua	5	11.6
-Sabemos hablar quechua desde niños y no tenemos porqué avergonzarnos, así hemos crecido	3	7.0
-Yo hablo quechua porque así estoy manteniendo el idioma	3	7.0
-Es mi propio idioma y me sirve para comunicarme con los demás	2	4.6
-Nosotros vivimos aquí y no podemos avergonzarnos, eso pasa con los que vienen de Lima	1	2.3
<b>2. SENTIMIENTO DE ORGULLO:</b>	11	25.6
-Soy quechua y estoy orgulloso de eso donde sea aplico en quechua y no me avergüenzo	6	14.0
-Todos mis hijos saben hablar quechua y me siento orgulloso de hablar quechua	3	7.0
-Me siento orgulloso porque el quechua es la herencia de los abuelos	2	4.6
<b>3. OTROS ARGUMENTOS:</b>	6	14.0
-Es bueno hablar a la vez los dos idiomas, donde sea se puede conversar	2	9.3
-Es el único idioma que hablo mayormente, nunca aprendí a hablar bien el castellano	4	4.6
<b>T O T A L</b>	<b>43</b>	<b>100.0</b>

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

Es importante destacar que la mayor parte de las respuestas que dieron los padres de familia encuestados y que no se avergüenzan de hablar el quechua, se agrupan en la categoría relacionada con el sentimiento de identidad. En este grupo de respuestas, merece relevar la identificación que tiene el hablante de las comunidades campesinas con su lengua materna quechua, la misma que se manifiesta a partir de las siguientes expresiones: "es nuestro idioma que nos enseñaron nuestros padres desde chicos y no hay porqué avergonzarse", "estoy

acostumbrado a hablar quechua", "sabemos hablar quechua desde niños y no tenemos porqué avergonzarnos, así hemos crecido", "yo hablo quechua porque así estoy manteniendo mi idioma", "nosotros vivimos aquí y no podemos avergonzarnos, eso pasa con los que vienen de Lima", etc.

Otro aspecto relacionado con el sentimiento de identidad, es el sentimiento de orgullo. Las personas que no se avergüenzan de hablar el quechua afirman lo siguiente: "Soy quechua y estoy orgulloso de eso donde sea aplico el quechua y no me avergüenzo". Por otra parte, el sentimiento de orgullo resalta al quechua como herencia ancestral, por ello se remarca: "Me siento orgulloso porque el quechua es la herencia de los abuelos".

Tanto el sentimiento de identidad como el sentimiento de orgullo frente a la lengua quechua, se complementan. Por eso, las respuestas de los encuestados que no se avergüenzan de hablar el quechua, consideran a esta lengua como a uno de los elementos más importantes que fortifican la identidad cultural (Illapa, et. al., 1997: 16) y las raíces ancestrales que identifica a la colectividad andina.

Por tanto, gracias a la lengua quechua, este numeroso grupo humano que habita la ecorregión andina, se siente distinto y diferente de los demás grupos humanos (Amodio, 1993: 46). Por este motivo, el quechua no sólo debe ser entendida como un instrumento de comunicación, sino también como "la expresión de una manera de concebir el mundo...debido a que conlleva en sí un esquema de pensamiento, que contiene la concepción que tienen los hablantes sobre el tiempo y el espacio" (Heise, et. al. 1992: 8).

Estas características, hacen que la lengua quechua se manifieste como un elemento dinámico y representativo de la identidad. Asimismo se comporte como el espejo del alma popular, porque "la lengua crea o ayuda a crear con su existencia la representación del mundo; éste sin ella es inconocible, no es sino un caos aunque exista; gracias a la lengua el mundo 'en sí' se convierte en 'mundo para nosotros'. La lengua transforma así el mundo objetivo en un mundo diferente que es el mundo aprendido por el espíritu" (Marcellesi y Gardin, 1978: 27).

Las entrevistas hechas a los quechuahablantes, a partir de la pregunta: ¿Te sientes avergonzado de hablar el quechua?,

también refuerzan la tendencia del análisis cuantitativo previamente efectuado. En respuesta a la pregunta formulada uno de los comuneros opinó de la siguiente forma:

"Yo no tengo vergüenza de hablar quechua. Yo puedo hablar no más en quechua cuando me hablan así, no importa a un ingeniero le puedo hablar no más en quechua si me habla en quechua. A cualquier profesional le puedo hablar en quechua si me habla en quechua" (Entrevista a Reynaldo, comunidad de Samuchaca, el 19-07-99).

Otro entrevistado dijo lo siguiente: "No ¿por qué yo me sentiría avergonzado?. Quechuista he nacido y quechuista debo estar. También he aprendido el castellano y hablo los dos idiomas. Yo no me puedo sentir avergonzado por nada" (Entrevista a Miguel Pari, comunidad de Corpa, el 21-07-99).

Reafirmando la tradición de los abuelos, este comunero dio la siguiente opinión: "Mi idioma nunca me olvidaría, donde sea siempre estaría hablando. ¿Por qué podría tener vergüenza de hablar quechua?. Eso siempre se ha hablado desde el tiempo de los abuelos. Qué vergüenza sería hablar quechua, normal se habla donde sea" (Entrevista a Faustina, comunidad de Collana II, el 19-07-99).

Utilizando su lengua materna, este comunero afirmó lo siguiente: "Pero mira señor, wakin p'inqarakapun qhiswa parlayta, mana chay allinchi chikampis ah. Maychus awichunwan kunaq parlayninwan rikch'arispañaq, pasan huk laruta, hina kutimuspañaq mancharqakapun chay parlayta chayri, mana chay allinchi. Chayqa, chay huk kampu runamanta nasispañaq mistiman kutirquyta munan, mana chay allinchi. Kampu runaqa astawan yachananchis kay Perú suyu kampuپی imaynatas tiyana, llaqtapi imaynatas tiyana anchayta aspis yachasun. Qhiswata parlaspachu kunan misti kutirapunman, no pe, mana chay allinchi. Qhiswata qunqarapusunman hinaqa manacha piruanuchu kasunman, manacha kayman Inka runachu. Tawantinsuyu runaqa qhiswa parlaq runakaman karqan. Así es pes" (Entrevista a Marco Centeno, comunidad de Chacas, el 20-07-99).

Del análisis efectuado, se puede llegar a la siguiente conclusión: que la mayor parte de los quechuahablantes de comunidades campesinas, por no decir la totalidad, no se avergüenzan de hablar su idioma materno. Esta propuesta se manifiesta a partir del sentimiento de identidad y orgullo que sienten al hablar su lengua, la misma que se manifiesta como

un sentimiento de adhesión y aprecio, es decir de lealtad lingüística, de los hablantes que viven en comunidades campesinas hacia su lengua materna, sobre todo cuando se trata de hablarlo.

#### 4.2.3. OPINIONES SOBRE LA UTILIDAD DEL QUECHUA.

En el contexto diglósico conflictivo altiplánico, especialmente en el medio urbano, se escucha frecuentemente decir a los castellanohablantes "que el quechua es una lengua que ya no tiene utilidad". Los propugnadores de esta opinión, fundamentan sus puntos de vista en la amplia difusión y utilización oral y prioritariamente escrita del castellano en todos los dominios (educación, administración de justicia, la burocracia administrativa, las profesiones, la industria y el comercio). Existiendo esta amplia difusión del castellano, se propone que el uso y la utilidad del quechua resultan innecesarios para sus hablantes.

Teniendo en cuenta la opinión de los castellanohablantes ciudadanos, ¿Qué piensan los quechuahablantes encuestados de comunidades campesinas sobre la utilidad del quechua, su idioma materno? ¿Tienen una opinión parecida a los hablantes ciudadanos del castellano, o difieren en su apreciación sobre la utilidad del quechua? Para conocer su punto de vista se les hizo la siguiente interrogante: ¿Como comunero y hablante del quechua, piensas que esta lengua tiene o no tiene utilidad? Las respuestas de esta interrogante se muestran en el cuadro N° 22.

CUADRO N° 22

LA OPINIÓN DE LOS COMUNEROS Y HABLANTES DE LA LENGUA QUECHUA SOBRE SU UTILIDAD.

ALTERNATIVAS DE RESPUESTA	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
SÍ TIENE UTILIDAD	42	95.4
NO TIENE UTILIDAD	2	4.6
T O T A L	44	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

Este cuadro indica que el 95.4% de los entrevistados opinan afirmativamente, indicando que el quechua si tiene utilidad, y la diferencia afirma lo contrario. A los padres de familia que

respondieron precisando que el quechua sí tiene utilidad, se les hizo la siguiente pregunta: ¿Para qué cosas tiene utilidad el quechua?. Las respuestas de los comuneros encuestados, se presentan en el cuadro Nº 23.

CUADRO Nº 23

ARGUMENTOS POR LOS CUALES LOS PADRES DE FAMILIAS DICEN QUE EL QUECHUA SÍ TIENE UTILIDAD.

(PARA 42 PADRES DE FAMILIA)

ARGUMENTOS	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
<b>1. ARGUMENTOS DE CARÁCTER COMUNICATIVO:</b>	30	71.4
-Para comunicarse dentro de la comunidad entre comuneros quechuahablantes	15	35.7
-Para conversar con los familiares y comunicarse con otros dentro de la comunidad	10	23.8
-Me comunico mejor y con más confianza en quechua en la comunidad	5	11.9
<b>2. ARGUMENTOS DE INTELIGIBILIDAD:</b>	10	23.8
-Para hacer comprender a los mayores porque no entienden el castellano	5	11.9
-Para entendernos mejor cuando hablamos con los quechuahablantes	3	7.1
-Me sirve para comunicarme porque no hablo bien el castellano	2	4.8
<b>3. OTROS ARGUMENTOS:</b>	2	4.8
-Para hacer reuniones en las comunidades	1	2.4
-El quechua nos recuerda a los antepasados	1	2.4
<b>T O T A L</b>	<b>42</b>	<b>100.0</b>

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

Las respuestas de los encuestados, se agruparon en tres categorías: el argumento de carácter comunicativo, los argumentos de inteligibilidad y otros tipos de argumentos. De

estos argumentos, el que mayor importancia tiene para los padres de familia encuestados, son los argumentos de carácter comunicativo, que se complementan mutuamente con los argumentos de inteligibilidad. A partir de este grupo de argumentos, los entrevistados demuestran que el quechua es una lengua de gran utilidad, en consecuencia sigue siendo un instrumento importante que les permite comunicarse y conversar con más confianza entre comuneros quechuahablantes y con sus familiares, pero exclusivamente dentro del ámbito de la comunidad campesina. Desde el punto de vista de los quechuahablantes entrevistados, sus respuestas demuestran que están absolutamente convencidos de la utilidad del quechua.

Sin embargo, es importante analizar estas respuestas, a fin de reflexionar algunos aspectos subyacentes que se ocultan detrás de estas afirmaciones bien intencionadas, los mismos que no son percibidos por los quechuahablantes encuestados, y que tienen que ver con la utilidad y el uso de la lengua quechua. Estos aspectos subyacentes son los siguientes:

- i) El uso y la utilidad del quechua se circunscribe sólo a la conversación entre familiares y comuneros.
- ii) Se limita el uso del quechua solamente al dominio de la comunidad campesina.
- iii) Se reconoce al quechua como a una lengua básicamente de uso oral, es decir para la conversación<sup>34</sup>.

Estos tres aspectos subyacentes, que se pueden obtener de la apreciación que tienen los hablantes quechuas sobre la utilidad de su lengua, conforme ya se precisó en capítulos anteriores, es una evidente manifestación del proceso de desplazamiento lingüístico y el repliegue funcional (como producto del bilingüismo sustractivo y la diglosia conflictiva, presentes en la sociedad peruana y el surandino) que viene afectando a la lengua quechua, como consecuencia de la imposición expansionista del castellano. A partir de este fenómeno sociolingüístico, el quechua -a diferencia del castellano- fue paulatimamente arrinconado y actualmente se ha limitado su uso, casi exclusivamente al dominio de la

34

Nótese que en los cuadros 13 y 17, donde aparece también como categoría el argumento de carácter comunicativo, las respuestas que se agrupan en ella, se circunscriben dentro de estos tres aspectos subyacentes resaltados. Por tanto, el análisis que se efectúa a partir del cuadro Nº 23, también amplía el contenido de aquellas.

comunidad campesina y a funciones estrictamente domésticas, informales y privadas, sucediendo lo contrario con el castellano.

Precisando este problema sociolingüístico en el que esta inmersa actualmente las lenguas quechua y castellano, un comunero entrevistado respondió de la siguiente forma a la pregunta sobre la utilidad del quechua: "(El quechua) sirve por una parte, pero por otra parte también no. Serviría para conversar con los abuelitos que ya tienen edad y para conversar en la comunidad con nuestras familias. Pero por otra parte en la ciudad ya no sirve, más hablan puro castellano" (Entrevista a Luis Mamani, comunidad de Samuchaca, el 19-07-99).

Otra de las consecuencias ocasionadas por el repliegue funcional y el desplazamiento lingüístico, notoria en las opiniones de los encuestados, es la utilización preferida del quechua sólo como lengua de conversación con interlocutores que sean exclusivamente familiares y comuneros. En esta perspectiva, persiste la preferencia del hablante quechua por utilizar su lengua sólo a partir del canal oral, sin tener necesidad de pasar al nivel de la escritura, tan importante y necesaria para cultivar y difundir esta lengua.

Lamentablemente los tres aspectos reflexionados líneas arriba, no son percibidos con claridad por los comuneros encuestados. Por este motivo, sus respuestas dejan reflejar con toda naturalidad, la división de dominios y funciones circunscritas a la comunidad campesina, a su uso entre interlocutores que en la mayor parte de los casos son los familiares y comuneros, así como la preferencia por la oralidad, manteniendo a la lengua en el agrafismo. Desde el punto de vista sociolingüístico, este fenómeno afecta irremediablemente a la vigencia y la vitalidad de la lengua quechua.

Para confirmar los resultados, también se realizó entrevistas a los diferentes comuneros. Con este propósito se les hizo la siguiente pregunta: ¿Para qué cosas crees que sirve el quechua?. Las respuestas ratifican el análisis efectuado. En este sentido un entrevistado dijo lo siguiente: "Serviría para dialogar entre comuneros, entre familiares dentro de la comunidad y dentro de nuestra casa también" (Entrevista a Reynaldo, comunidad de Samuchaca, el 19-07-99).

Otro comunero, haciendo notar la importancia del quechua en la transmisión de conocimientos dijo lo siguiente: "Si sirve. Siempre nosotros acá utilizamos el quechua para comunicar con las personas mayores. Muchos de ellos no comprenden castellano, entonces nosotros tenemos que conversarle en quechua. En las reuniones también mayormente hay gentes mayores de edad que no entienden el castellano, entonces nos dicen 'deben hablar en quechua', entonces nosotros obligatoriamente tenemos que hablar en quechua en las reuniones. Solamente en el pueblo es muy diferente, hay si utilizamos mayormente castellano. Ahora sino habría quechua todos los conocimientos que tienen los mayores ya no lo podríamos aprender. Los mayores saben todo, cómo mirar el tiempo, cómo hacer la chacra, todo eso nos van diciendo en quechua. Nosotros nos preguntamos y ellos nos dicen 'yasta timpuña chakra ruwanapaq, hinan kanqa, khaynan kanqa', ellos ya nos dicen todo correcto. Todos los conocimientos nos dicen en quechua. Sino habría quechua no se podría comunicar, se cortaría el conocimiento de los mayores" (Entrevista a Miguel Pari, comunidad de Corpa, el 21-07-99).

Dos entrevistados, resaltaron la utilidad del quechua en el campo profesional. Respondiendo a la pregunta sobre la utilidad del quechua, uno de ellos dijo lo siguiente "Sí el quechua sirve, cómo no va servir pe. Sirve para hablar con los niños y cuando los hijos salen profesionales, para todo eso sirve pe. También sirve para que los hijos cuando sean profesionales puedan trabajar en comunidades. Para mí diría los tres idiomas (castellano, quechua y aimara) sirven para todo" (Entrevista a Julián, comunidad de Collana II, el 19-07-99).

Otro entrevistado, a parte de resaltar la utilidad del quechua en el campo profesional, también hizo notar la necesidad del uso de la lengua quechua en el desempeño profesional, como requisito indispensable para desenvolverse en las comunidades campesinas. De lo contrario, serían motivo de burla por parte de los quechuahablantes. Este comunero respondió de la siguiente forma a la pregunta sobre la utilidad del quechua: "Sí el quechua sirve para conversar. Si uno no sabe quechua ¿qué diciendo conversaría si saldría a una comunidad?. Tiene que saber siempre quechua. Cuando no saben hablar quechua, nosotros así le insultamos, le decimos de todo y no se dan cuenta, escuchan y se ríen no ma pe, de todo le insultamos y se ríen no más" (Entrevista a Faustina, comunidad de Collana II, el 19-07-99).

En el cuadro Nº 23, también son importantes los argumentos de inteligibilidad y en menor medida los otros argumentos. Sonforme se describió líneas arriba, los argumentos de inteligibilidad se complementan con los argumentos de carácter comunicativo. Sin embargo, las respuestas agrupadas en la primera categoría, dan a entender que el quechua es muy útil dentro de la comunidad campesina para poder comunicarse con las personas mayores de edad, monolingüe-quechuhablantes que no entienden el castellano.

A los padres de familia que dijeron el quechua NO tiene utilidad, se les preguntó: ¿Por qué no tiene utilidad el quechua?. Las respuestas se presentan en el cuadro Nº 24.

CUADRO Nº 24

MOTIVOS POR LOS CUALES LOS PADRES DE FAMILIA DICEN QUE EL QUECHUA NO TIENE UTILIDAD.

(PARA 2 PADRES DE FAMILIA)

MOTIVOS	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
NO VALE PARA COSAS GRANDES	1	50.0
SOLO SE HABLA EN LA COMUNIDAD, PARA SALIR A LA CIUDAD ES UTIL EL CASTELLANO	1	50.0
T O T A L	2	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

Reflexionando las respuestas "no vale para cosas grandes" y "sólo se habla en la comunidad, para salir a la ciudad es útil el castellano", precisadas en el cuadro, no están indicando que el quechua sea una lengua absolutamente no útil, por el contrario, se precisa que el quechua es una lengua no útil para el dominio de la ciudad, reconfirmando de esta forma los dominios actuales del quechua y del castellano. En este sentido, las respuestas de los comuneros entrevistados en relación con la no utilidad del quechua, abonan el análisis efectuado para las respuestas del caso afirmativo.

La división de los dominios del quechua y del castellano - conforme ya fue analizado-, es una experiencia vivenciada

cotidianamente por los pobladores de comunidades campesinas del departamento de Puno. Por eso, en las respuestas que se dan a la no utilidad del quechua, se prefiere remarcar y resaltar su no utilidad para el dominio de la ciudad.

Ampliando esta tendencia, un comunero entrevistado haciendo notar esas diferencias de uso de lenguas de acuerdo a dominios y ámbitos, precisó lo siguiente: "En la ciudad se habla puro castellano. En las instituciones también hablan puro castellano. Yo he visto así a varias personas que vienen de otros lugares, así de Azángaro y de otras lugares vienen a las instituciones, y les hablan en quechua a los ingenieros, y los ingenieros le contestan en castellano. Eso pe esta muy mal, los que trabajan en las instituciones no respetan para nada a la persona que habla quechua. Entonce yo quisiera también que los profesionales, en cualquier institución, cuando uno le habla en quechua, entonce tendría que dar respuesta también en quechua. Eso estaría bien" (Entrevista a Reynaldo, comunidad de Samuchaca, el 19-07-99).

Desde la perspectiva de los hablantes quechuas de comunidades campesinas, esta división arbitraria de dominios para el quechua y el castellano debe de cambiar, porque lo impone exclusivamente el castellano hablante de la ciudad. Este cambio, se plantea como una necesidad para que el castellano hablante ciudadano, también aprenda a hablar quechua para fin de interaccionar mutua y respetuosamente con el hablante quechua de comunidades campesinas. Resaltando esta necesidad, un comunero entrevistado opinó de la siguiente forma: "Los de la ciudad también deben de aprender a hablar el quechua. ¿Por ejemplo, qué pasaría si en esta comunidad nosotros elegimos a un presidente que no sabe hablar castellano, y que tal por A o B motivos este presidente va a las oficinas o a cualquier institución ha hacer sus trámites, y en esa institución les habla en quechua? En este caso el profesional que atiende le debe de hablar también en quechua. Eso sería mejor, eso sería bonito" (Entrevista a Reynaldo, comunidad de Samuchaca, el 19-07-99).

Como conclusión del análisis efectuado, se puede decir que los hablantes de comunidades campesinas mayoritariamente opinan que el quechua tiene utilidad, demostrando con ello su aprecio y lealtad a su lengua materna quechua. Sin embargo, la utilidad del quechua se relativiza, porque su uso se limita al dominio de la comunidad campesina y para ser utilizado entre familiares y comuneros. Este es uno de los problemas

sociolingüísticos que actualmente afecta a la vitalidad y vigencia de la lengua quechua.

#### 4.3. LA INFORMACIÓN QUE TIENEN LOS PADRES DE FAMILIA SOBRE LA EBI, SUS VENTAJAS Y LOS MOTIVOS DEL USO DE LA LENGUA QUECHUA EN LA ESCUELA.

En el Perú y en especial en el departamento de Puno, la implementación de la EBI, transitó por un camino bastante escabroso. A diferencia de la implementación de esta modalidad educativa en los hermanos países de Ecuador, Bolivia y Chile<sup>35</sup>, en sus inicios (aproximadamente en los años 20) la implementación de esta modalidad educativa, fue impulsada principalmente por el movimiento intelectual indigenista peruano. Sólo a partir de 1972, como iniciativa del gobierno militar de Juan Velasco Alvarado, fue impulsada como política de Estado, mediante la emisión de importantes leyes como la

---

35

En los países del ecosistema andino, la aplicación y difusión de la EBI tuvo diferentes orígenes. En Ecuador la EBI, es una reivindicación de la población indígena organizada en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), la organización indígena que a partir de sendas movilizaciones multitudinarias, logró apartar de la primera magistratura del Estado ecuatoriano a los presidentes Bucaram y Mahuad. A partir de este organismo, los propios indígenas elaboraron los lineamientos de política educativa intercultural bilingüe y se movilizaron para exigir la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), que actualmente implementa la EBI a nivel nacional (Cf. ETARE-UNICEF, 1993).

En Chile, la EBI se implementó a partir de la iniciativa del gobierno de transición democrática del presidente constitucional Patricio Aylwin, durante el cual se promulgó la Ley Indígena N° 19523, el 29 de setiembre de 1993, que también dio origen legal como servicio público a la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). En 1996 la CONADI y el Ministerio de Educación suscribieron un convenio que dio inicio a la aplicación de la EBI, que tuvo acogida sin precedentes en todas las organizaciones indígenas de base. Actualmente la EBI se inserta como un programa de Estado dentro de la reforma educativa, destinada al mejoramiento de la calidad y la equidad (Cf. MINEDUC, 1999).

Lo paradójico del caso chileno, es que después del proceso de chilenización, varias lenguas nativas quedaron en franco proceso de extinción o extinguidas y otras se mantuvieron vigentes gracias al mayor número de hablantes (caso del mapudungún hablado por los mapuches, el aimara hablado en Arica e Iquique y el rapa-nui hablado por los pobladores de las Isla Pascua). Las lenguas en proceso de extinción son el kunta, la lengua de los atacameños y la lengua quechua (variedad Cusco-Collao) (Enríquez, 1999: 9), hablada por los pobladores de la comuna de Ollague (Ullawi), II Región de Antofagasta. En esta comuna de 120 pobladores, sólo 8 personas de edad hablan aún el quechua (Garcés y Rivera, 1999: 79); y en la escuela E-39 sólo dos alumnos hablan quechua. Este es el gran problema lingüístico que tiene que enfrentar la implementación de la EBI en Chile.

En el caso boliviano, la iniciativa de la EBI también estuvo sustentada en organizaciones sociales de base como la COB y la CSUTCB. Actualmente la EBI se generalizó a nivel nacional, como parte de la reforma educativa boliviana, y se viene aplicando exitosamente, mediante programas de mejoramiento y transformación, que se inició en 1994 y debe culminar en el año 2013 (Cf. ETARE, 1993).

Política Nacional de Educación Bilingüe (1972), el Reglamento de Educación Bilingüe (1973) y la Ley de Oficialización del Quechua (1975). Estas leyes alentaron la formación de la Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL), dentro del Ministerio de Educación.

A pesar de que estas importantes leyes abrieron las puertas, para la implementación masiva de la EBI en el territorio peruano, no siempre fue así. Las organizaciones de base de campesinos y maestros, se opusieron a su aplicación sin siquiera haber analizado y reflexionado a fondo las ventajas de esta modalidad educativa. Solamente los pobladores pertenecientes a las nacionalidades amazónicas (de las familias lingüísticas: Jíbaro, Pano, Arahua, etc) demostraron su verdadero interés por la EBI, precisando que "tenemos derecho a educarnos por nosotros mismos y en nuestra propia lengua y cultura".

En el departamento de Puno, las leyes emitidas por el gobierno militar, hallaron el camino e impulsaron desde 1977, la preparación y aplicación de la EBI, mediante la cooperación técnica internacional bilateral Perú-Alemania. Como producto de esta valiosísima experiencia piloto, en la actualidad esta modalidad educativa se aplica en la mayoría de las escuelas primarias del departamento de Puno, como parte de la política educativa de Estado orientada al mejoramiento de la calidad educativa.

Conforme se ha demostrado en este trabajo, en las etapas iniciales de la implementación de esta modalidad educativa, hubo oposición y resistencia de los padres de familia, por los motivos ya explicados. Actualmente, esta situación parece que viene superándose paulatinamente. Sin embargo, quedan vigentes varias preocupaciones relacionadas con la implementación de la EBI, tales como: ¿Hasta qué punto los padres de familia saben qué es la educación bilingüe intercultural? ¿Conocen sus ventajas y los motivos por los que esta modalidad educativa utiliza la lengua vernácula quechua en la escuela?. Probablemente estas preocupaciones no se aclararon debidamente en los inicios de aplicación de la EBI, y por ello surgieron varios de los inconvenientes que limitaron su aplicación. En este capítulo se analiza esta problemática propuesta y sus implicancias desde el punto de vista de los propios padres de familia.

#### 4.3.1. LOS PADRES DE FAMILIA Y SU PUNTO DE VISTA SOBRE LA EBI

##### 4.3.1.1. Los padres de familia, ¿saben o no saben qué es la EBI?

Antes de efectuar el análisis de los resultados en relación a este tema, es conveniente precisar que la EBI, es una modalidad educativa adecuada y adaptada a sociedades bilingües sustractivas y diglósicas como la peruana, donde se aplica equivocadamente el modelo educativo asimilacionista, que considera a las lenguas y la cultura andina, como obstáculos que deben ser eliminados del proceso educativo.

La EBI por el contrario, implica el uso de la lengua materna (quechua-aimara) de los educandos, como una potencialidad durante el proceso de su escolaridad y la necesidad de enseñar el castellano como segunda lengua instrumental, a fin de lograr la competencia comunicativa del educando en ambas lenguas.

A nivel cultural, la EBI pretende impulsar la autoafirmación del niño andino y fortalecer su autoestima, mediante la revaloración social de su lengua y su contexto sociocultural, como componentes importantes del proceso educativo, sin negar el acceso de los educandos a los aportes de la cultura universal.

A nivel lingüístico, la EBI no sólo está orientada a recuperar las lenguas vernáculas, ni a usarlas como una simple lengua de instrucción. Pretende reconocer la plena capacidad de las lenguas vernáculas, para servir como instrumento de comunicación y construcción cultural susceptible de liberar todo el potencial que encierra. También pretende la expansión y refuncionalización de la lengua vernácula, a través de una apropiación de todos los campos de significado, que ahora son de pertenencia exclusiva del castellano como lengua dominante.

Teniendo en cuenta esta reflexión, en esta parte del trabajo se averiguó, hasta qué punto los padres de familia saben o no lo que es la EBI. Para ello se les hizo la siguiente interrogante: ¿Sabes o no sabes qué es la EBI?. Los resultados a esta pregunta se presentan en el cuadro N<sup>o</sup> 25.

CUADRO Nº 25

## LOS PADRES DE FAMILIA Y SU INFORMACIÓN SOBRE LA EBI.

ALTERNATIVAS DE RESPUESTA	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
SÍ SABE QUÉ ES LA EBI	16	36.4
NO SABE QUÉ ES LA EBI	28	63.6
T O T A L	44	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

Este cuadro muestra resultados esperados en relación a la EBI a nivel rural: solamente un tercio y un poco más de los padres de familia dicen saber lo que es la EBI, a diferencia de los dos tercios de los padres de familia que no saben qué es la EBI. Ciertamente esta información es valiosa para conocer el estado de la difusión de la EBI a nivel rural, sin embargo, no dice mucho a cerca de qué realmente saben y por qué no saben los padres de familia. Por este motivo, a los padres de familia que dijeron estar informados sobre la EBI, se les preguntó: ¿Qué es la EBI?. Sus respuestas se agruparon en dos categorías: respuesta pertinente y no pertinente, las mismas que se muestran en el cuadro Nº 26.

CUADRO Nº 26

ARGUMENTOS DE LOS PADRES DE FAMILIA QUE DICEN SÍ SABEN QUÉ ES LA EBI.  
(PARA 16 PADRES DE FAMILIA)

ARGUMENTOS	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
1. RESPUESTA PERTINENTE :	9	56.2
-Utilizar el quechua y el castellano en la enseñanza de los alumnos en la escuela	9	56.2
2. RESPUESTA NO PERTINENTE:	7	43.8
-Enseñar la lengua quechua a los alumnos	7	43.8
T O T A L	16	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

De los 16 padres de familia que dicen "SÍ saben qué es la EBI", solamente el 56.2%, dieron una respuesta dentro de la sub-categoría pertinente. Es decir, aquella respuesta que dice: la EBI es "utilizar el quechua y el castellano en la enseñanza de los alumnos en la escuela". Aunque esta respuesta, puede ser considerada como válida para definir el uso de las lenguas en la EBI, que para definir a la EBI, se considera como aceptable para este caso.

El 43.8% (7 padres de familia), dieron una respuesta que se ubica en la categoría de no pertinente, porque dijeron en forma enfática que la EBI es "enseñar la lengua quechua a los alumnos". En el caso de esta respuesta, existen dos aspectos que deben ser debidamente aclarados. En primer lugar, no necesariamente el 36.4% de los padres entrevistados saben lo que es la EBI. En consecuencia la cifra de los que "NO saben qué es la EBI" de los 28 padres de familia (del cuadro N<sup>o</sup> 25), sumándole a los 7 padres de familia que dieron una respuesta no pertinente, el número de los que "NO saben qué es la EBI" se eleva a 35 padres de familia, es decir el 79.5% que no saben qué es esta modalidad educativa. Solamente 9 padres de familia, o sea el 20.5%, tendrían alguna idea cercana de lo que es la EBI.

En segundo lugar, precisar que la EBI es "enseñar la lengua quechua a los alumnos", no viene a ser la respuesta más adecuada a la interrogante planteada, ya que esta modalidad educativa, no se limita precisamente a esta afirmación, que es producto de la equivocada concepción que tienen algunos padres de familia, sobre el uso de la lengua materna en la EBI, que infelizmente se generalizó en las comunidades campesinas.

También es necesario aclarar, que el problema de la no comprensión del uso de las lenguas en la EBI como concepción, no sólo es de los padres de familia, sino también de los profesores, uno de los principales actores en su implementación. Por ejemplo José, un profesor de primaria de una comunidad cusqueña, encargado de implementar la modalidad EBI en su aula, dio la siguiente opinión: "El quechua en alguna forma es una traba para el aprendizaje, pero esto es en relación a la enseñanza y a los textos. Fíjese que todos los adelantos de la ciencia, todos están en castellano. Si se edita un libro en quechua entonces uno puede hacer el esfuerzo derrepente, prepararse e impartirlo, pero ¿de qué serviría?, digo yo?. Porque, ¿qué pasa si ellos van al Cusco o alguna ciudad, y ellos sólo conocen el quechua?. En todas las

sociedades mayormente hablan pues el castellano, entonces habría un choque ¿no? Entonces para mí el quechua no debe ser enseñado en la escuela. No digo que no sirve, sino que como un idioma de todas maneras sirve para relacionarse entre los seres humanos, el problema es de los conocimientos, la ciencia, que en toda nuestra patria esta dado en castellano. Ahora si uno quiere presentarse a una institución, no le van a tomar los exámenes en quechua, todo va venir en castellano, entonces para mí de nada serviría que ellos aprendieran en idioma quechua" (Muñoz, 1993: 355).

El testimonio de José, refleja la realidad de muchos maestros rurales inmersos en la modalidad EBI, y que no lograron internalizar aún la concepción, en cuanto al uso de las lenguas en esta modalidad educativa.

Discutir si la lengua quechua "es una traba o no para el aprendizaje" de los niños en la escuela, es prestarle importancia a un problema de carácter metodológico, sin haber entendido la concepción educativa de fondo que sustenta el uso de las lenguas (L1 y L2) en esta modalidad educativa.

Muchos padres de familia se fiaron por esta equivocada concepción y elaboraron sus propias teorías, y puntos de vista, sobre el uso de la lengua quechua en la EBI, sin que nadie se preocupara por hacerles las aclaraciones necesarias.

De estas equivocadas suposiciones, por ejemplo, surgieron las siguientes afirmaciones: "nosotros queremos que se enseñe castellano y no quechua en la escuela"; "el uso del quechua en la escuela, confunde a los alumnos y demora su aprendizaje"; "los niños de la comunidad ya saben hablar el quechua, por tanto no necesitan usarla en la educación"; "la EBI no quiere el progreso de los campesinos, quieren mantenernos con el quechua, como hacía antes el patrón". Sin comprender que el adecuado desarrollo de las habilidades lingüísticas en la lengua materna, sirve de base para el aprendizaje mucho más ventajoso de la segunda lengua, en este caso del castellano.

En la mayoría de los casos estos puntos de vista quedaron como verdades indiscutibles, porque algunos profesores, no están suficientemente preparados en los fundamentos de la EBI, y de esta forma, poder explicar a los padres de familia el por qué de la aplicación de la EBI en la escuela de su comunidad.

Al no estar preparados, varios profesores alentaron a los padres de familia, para ponerse en contra de esta modalidad educativa, cuando éstos encaraban al profesor y le decían "yo mando a mi hijo a la escuela para que aprenda castellano y no quechua".

A los padres de familia que dijeron no saber qué es la EBI, se les hizo la siguiente pregunta: ¿Por qué motivos no sabes qué es la EBI?, se agruparon en dos categorías: falta de información y/o difusión y otros motivos, cuyos resultados se muestran en el cuadro Nº 27.

CUADRO Nº 27

MOTIVOS POR LOS CUALES LOS PADRES DE FAMILIA NO SABEN QUÉ ES LA EBI.

(PARA 28 PADRES DE FAMILIA)

MOTIVOS	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
1.FALTA DE INFORMACIÓN Y/O DIFUSIÓN	22	78.6
-No sabe de qué se trata y/o qué es la EBI por falta de información y/o difusión	10	35.7
-Nadie les ha hablado de eso	7	25.0
-El profesor no les ha hablado de eso	5	17.8
2.OTROS MOTIVOS	6	21.4
-Antes no nos enseñaban eso	3	10.7
-Es analfabeto y/o no sabe leer por este motivo no respondió	3	10.7
T O T A L	28 (*)	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

(\*) A estos 28 padres de familia, se debe de agregar 7 padres de familia (del cuadro Nº 26), que dieron una respuesta no pertinente, en el sentido de que la EBI es "enseñar la lengua quechua a los alumnos". Sumando, los padres de familia que "NO saben qué es la EBI", se elevan a 35, que viene a ser el 79.5 de la muestra de estudio.

Teniendo en consideración este cuadro, la principal causa de desinformación de los padres de familia sobre la EBI, se agrupa en la categoría carencia o falta de información y/o difusión. Dentro de esta categoría se agrupan el 78.6% de respuestas de los padres de familia encuestados, y se encuentran incluidas, en orden descendente, las siguientes respuestas:

"No sabe de qué se trata y/o qué es la EBI por falta de información y/o difusión"

"Nadie les ha hablado de eso"

"El profesor no les ha hablado de eso"

Es importante destacar, que después de 20 años de aplicación de la EBI en las escuelas primarias del departamento de Puno, persista esta desinformación respecto a una modalidad educativa que se había pensado como adecuadamente difundida<sup>36</sup>. De todas maneras, esta escasa difusión de la EBI entre los padres de familia, viene a ser la principal fuente de desinformación, y la generación de recelos infundados, que ha actuado en contra de la difusión masiva de esta modalidad educativa, durante los últimos diez años de su aplicación en las escuelas rurales del departamento de Puno. Al no haberse difundido adecuadamente la EBI entre los padres de familia de las comunidades campesinas, actualmente los principales usuarios de esta modalidad educativa, se ha limitado seriamente las posibilidades de su aplicación exitosa en las escuelas rurales, quitándole un verdadero protagonismo dentro del escenario educativo.

Las entrevistas realizadas a los padres de familia, también confirmaron esta falta de información. De la entrevista realizada a Reynaldo en la comunidad de Samuchaca, el 19-07-99, se ha podido obtener la siguiente información:

P. ¿Sabes o no sabes qué es la EBI?

R. Bueno...casi no estoy enterado...

---

36

Estas respuestas de los padres de familia, parece que entran en contradicción con las desarrolladas en la primera parte de este estudio. Sin embargo, no es así. Se puede percibir que para los padres de familia, es mucho más fácil y comprensible hablar del uso de las lenguas en la escuela, que discernir sobre todo un tema mucho más amplio y complejo como es la concepción y modalidad EBI.

P. ¿Por qué?

R. No hay alguna información, por qué se aplica la educación bilingüe. Nadie sabe eso, solamente llega a la escuela. Entonces no estamos informados todos los comuneros, por ahí casi no sé que es la educación bilingüe.

P. ¿No les han dado algunas cartillas o folletos para que lean sobre la educación bilingüe?.

R. No, no, no ha dado a nadie.

P. ¿Y en las otras comunidades campesinas?

R. No, no tampoco, en ninguna comunidad se ha avisado, solamente a la escuela se aplica, defrente ha llegado a la escuela y ahí se aplica.

El comunero Mauro Roque de la comunidad de Chingarani, en una entrevista realizada el 16-07-99, opinó de la siguiente:

P. ¿Sabes o no sabes qué es la EBI?

R. Casi no estoy bien informado. Me han dicho qué es, pero me he olvidado.

P. ¿Dónde te has informado sobre la EBI?

R. Sólo de la escuela no más...

Fidel Ruelas de la comunidad de Umayo en una entrevista realizada 21-07-99 el dijo lo siguiente:

P. ¿Sabes o no sabes qué es la EBI?

R. Poco sabemos...

P. ¿Por qué no saben qué es la EBI?

R. Quizás porque no nos han informado bien, no nos han avisado. Falta hacer conocer bien esa educación bilingüe aquí en la comunidad...

Miguel Pari de la comunidad de Corpa, a la pregunta ¿Sabes o no sabes qué es la EBI?, respondió de la siguiente manera: "Casi poco estoy informado, porque hay veces yo escucho por

radio Onda Azul creo, que sale un profesor hablando en quechua. Mira al respecto no tengo mucha información. Pero yo creo que son las dos cosas pes, donde tanto esta quechua y castellano, se refiere a eso creo. Nosotros no estamos muy enterados respecto a esa educación" (Entrevista realizada el 21-07-99)

Indudablemente, esta desinformación en el que esta inmersa actualmente la EBI, es producto de la escasa preocupación e interés que tienen las instituciones estatales administrativas del sistema educativo, responsables de su difusión. Por este motivo, no existen programas educativos de información, que difundan y promocionen la EBI en las comunidades campesinas, mediante los medios de comunicación masiva hacia los padres de familia. Tampoco existen afiches informativos ni boletines, que estén circulando en las comunidades campesinas, a fin de que los principales usuarios conozcan esta modalidad educativa, mucho más detalladamente.

Es importante también destacar que dentro de los actores sociales de éste círculo de desinformación de la EBI, los padres de familia incluyen a los profesores, precisando que "no les ha hablado de eso", es decir de la EBI. Cuando se habla del profesor, se está hablando de uno de los actores sociales más dinámicos e importantes, se diría el pivote sobre el cual se sostiene la implementación de la EBI, que conjuntamente con la escuela y la comunidad conforman la trilogía imprescindible que deberá conducir al éxito a esta modalidad educativa. Sobre todo, se reitera la importancia del profesor en la implementación de la EBI, porque su éxito "...depende en mucho del comportamiento de los docentes dentro y fuera del aula, en su convivencia con la comunidad. Sin duda alguna, el papel del maestro se torna más importante en el caso de los programas oficiales de cobertura regional o nacional, en los que deben conocerse los recursos propios de los docentes y los que necesitan adquirir a fin de asumir el compromiso de llevar adelante un programa educativo que busca fundamentalmente la reivindicación de las poblaciones indígenas" (Zúñiga, 1989: 549).

Qué sucede con el profesor dedicado actualmente a la implementación de la EBI? ¿Es un maestro realmente comprometido con ese proceso de implementación? Antes de prestarle importancia al compromiso del profesor, es necesario analizar sus cualidades y de esta forma deducir su compromiso con la implementación de la EBI. Se podría afirmar sin temor a

equivocaciones, que dentro del nuevo paradigma educativo propuesto por el Ministerio de Educación, la estructura curricular de educación primaria, los materiales educativos y la propuesta de metodologías para el aprendizaje de la L1 y la L2, están adecuadamente elaboradas, para la implementación de la modalidad EBI. Sin embargo, el gran problema radica en la presencia de algunas debilidades en los profesores encargados de implementarla en las aulas.

Estas debilidades son producto de varios factores<sup>37</sup>, dentro de los cuales se pueden enumerar los siguientes:

- a) Se tienen actualmente docentes formados bajo los postulados del modelo pedagógico tradicional de la asimilación y la integración cultural, que desconocen el valor de la lengua materna quechua y la cultura Andina, como elementos fundamentales para el proceso educativo de los niños procedentes de comunidades campesinas en la escuela. El profesor, guiado por su modelo tradicional,

---

37

Uno de los factores fundamentales que interviene en el mejoramiento de la calidad educativa, es indudablemente el maestro. Sin embargo, no se puede lograr la calidad educativa con un maestro inadecuadamente remunerado, y por tanto en condiciones socioeconómicas de indigencia. Mejorar la calidad de vida de los maestros, también es una condición necesaria para poder lograr la calidad educativa, especialmente de aquellos maestros que tienen la mala experiencia de laborar en las zonas rurales. En las comunidades campesinas de altura o de frontera del departamento de Puno, las condiciones de vivienda de los maestros son deplorables. En la mayoría de los casos no cuentan con habitaciones decorosas, ni servicios básicos necesarios como para que puedan permanecer con su familia. En estas condiciones es difícil pretender que el maestro rural permanezca indefinidamente en sus escuelas. Por este motivo, muchos profesores se ven obligados a volver diariamente o semanalmente a las ciudades donde residen, de acuerdo a las distancias, ocasionando pérdidas de trabajo en horas hombre y dedicación a los estudiantes.

Como contraste a esta realidad, el autor de este trabajo, ha tenido la suerte de visitar la escuela E-39 de la comuna de Ollague, II Región de Antofagasta (Chile), ubicada en la cordillera (frontera con Bolivia), asentada en una ecología de salar, a 3.700 m.s.n.m., con temperaturas que oscilan entre -20 y 20 grados celcius, distante a 215 km. del distrito de Calama y a 415 km. de la capital regional que es Antofagasta.

La escuela está construida en un sólo módulo, de acuerdo a un modelo arquitectónico térmico. Al interior de éste módulo, se cuenta con aulas, ambientes administrativos, servicio higiénicos, luz, agua, desagüe, biblioteca, sala de computación, servicio de calefacción, etc., para atender a 170 alumnos, pero asisten poco más de 40; dispone de un internado con 12 alumnos, pudiendo albergar a 70. Las viviendas de los maestros, pueden ser personales y familiares, y tienen el mismo modelo arquitectónico de la escuela. Pero lo más importante, es que cuentan con todas las comodidades que se pueden encontrar en la ciudad (agua, desagüe, cocina a gas, calefacción, agua caliente, fluido eléctrico permanente, tele cable con 30 canales, etc.), para que el docente no pueda extrañar las comodidades de la ciudad. Complementando a estos beneficios, un profesor rural que labora en una escuela de frontera, por ley tiene el estimulante sueldo de dos veces y un tercio más del sueldo que gana un docente de educación primaria en la ciudad, además cuenta con el apoyo gratuito de vestuario térmico y zapatos especiales.

sigue pensando que la lengua quechua y la cultura andina, son trabas permanentes para el aprendizaje del castellano, y el ascenso social de la población asentada en comunidades campesinas.

- b) Se tienen profesores inmersos en EBI, que no cuentan con la formación pedagógica necesaria para aplicar adecuadamente esta modalidad educativa. Es decir, no es un especialista de formación en EBI, que haya egresado de la universidad o del instituto pedagógico con esta certificación. Se tienen profesores dedicados a la implementación de la EBI, sustentados en esporádicas capacitaciones, que de ninguna manera suplen la formación profesional especializada. El gran dilema que enfrenta hoy la EBI, el mismo que debe ser resuelto en favor de éste, es justamente el siguiente: contar con profesores de formación para garantizar la aplicación eficiente de esta modalidad educativa. Sólo de esta forma se estará garantizando a corto, mediano y largo plazo la aplicación y la inserción definitiva de la EBI en las escuelas y en la sociedad.
- c) La mayor parte de los profesores desconocen la metodología de aplicación de la EBI en la escuela. Algunos profesores piensan que aplicar la EBI, es utilizar en forma alternada el quechua y el castellano dentro del aula, traduciendo los contenidos del quechua al castellano y viceversa. Otros, utilizan la lengua quechua como lengua de apoyo, para hacer aclaraciones al proceso de enseñanza en castellano dentro del aula. Los profesores no saben que la EBI se aplica de acuerdo a una distribución semanal del tiempo para la L1 y la L2, en forma diferenciada para los tres ciclos, adecuando a esta distribución el desarrollo de contenidos de las cinco áreas pedagógicas, utilizando tres unidades didácticas fundamentales: la unidad de aprendizaje, el proyecto y el módulo.
- d) El profesor al estar formado bajo los auspicios del modelo pedagógico tradicional, tiene una baja autoestima. Es decir, a pesar de ser quechuahablante y de descendencia andina, no conoce ni esta refirmado en el valor y la importancia que tiene su lengua materna y su cultura propia, que también es la cultura de los alumnos procedentes de comunidades campesinas, para el proceso educativo de los niños en la escuela. Tiene vergüenza de

su origen cultural y de su lengua materna, por eso considera como un retroceso inaceptable la aplicación de la lengua quechua y la cultura propia en el proceso educativo.

- e) En cuanto al proceso de formación de los profesores en los centros educativos superiores, es necesario indicar lo siguiente: mientras la realidad educativa altiplánica y peruana esta transitando por los caminos del mejoramiento de la calidad educativa, mediante la aplicación de la lengua y la cultura propia de los niños en las escuelas primarias, como parte de la política educativa y lingüística del Estado, las facultades de educación de las universidades y pedagógicos, siguen colocando en el mercado a profesores generalistas, que no tienen formación pedagógica en la aplicación de la EBI. En muchos de los casos, estos docentes se convierten en una traba que limita la aplicación eficiente de la EBI en las escuelas, porque sencillamente se resisten o se niegan a aplicarla; y si la aplican, la hacen deficientemente, desvirtuando los verdaderos principios de la EBI, dentro del proceso de mejoramiento de la calidad educativa peruana.
- f) Manejo escrito deficiente de la lengua quechua. Como consecuencia de esta deficiencia, el profesor tiene limitaciones para aplicar la modalidad EBI y/o desarrollar los contenidos de las áreas curriculares correspondientes, especialmente en el área de comunicación integral, en donde se tiene que desarrollar la lengua materna quechua (L1), además de la L2. Las principales deficiencias están relacionados con los siguientes aspectos:
- En el uso de las vocales de la lengua quechua. Algunos docentes aún utilizan las cinco vocales del castellano a nivel escrito, desconociendo que el quechua cuenta sólo con tres vocales (a, i, u) en este nivel.
  - Vacilación en el uso de las consonantes oclusivas aspiradas y glotalizadas. Esta situación persiste, porque los profesores no están debidamente entrenados en la diferenciación de los sonidos de cada consonante oclusiva aspirada y glotalizada y su relación con la grafía correspondiente.

- Utilización de secuencias vocálicas, desconociendo el uso adecuado de las semivocales y semiconsonantes /w/ y /y/.
  - Uso oral y escrito de la lengua quechua con fuertes interferencias del castellano. A pesar de existir la palabra quechua en el léxico correspondiente, el profesor prefiere fonologizar un equivalente castellano.
  - Escaso conocimiento del vocabulario quechua especializado, relacionado con las diferentes áreas de desarrollo curricular.
- g) Escaso conocimiento de las bases teóricas que sustentan a la EBI. Debido a esta deficiencia, el docente se siente inseguro para poder aplicar la modalidad EBI, y efectuar las aclaraciones correspondientes ante los padres de familia, cuando éstos piden explicaciones sobre los motivos de la aplicación de la EBI en la escuela de su comunidad.

Por último, en la categoría otros motivos, se precisan como importantes dos respuestas: "Antes no nos enseñaban eso" y "Es analfabeto y/o no sabe leer por este motivo no respondió". En el primer caso, los padres de familia aluden que cuando fueron estudiantes de la escuela, nunca fueron formados en la modalidad EBI. En el segundo caso, es necesario resaltar que los padres de familia no escolarizados, no podían dar su opinión sobre la EBI.

¿Qué hacer frente a esta mayoritaria desinformación de los padres de familia sobre la EBI? Es necesario la implementación de programas de difusión de la EBI, orientadas casi exclusivamente a los padres de familia de comunidades campesinas, utilizando los medios masivos de comunicación, a fin de difundir la bondades de esta modalidad educativa. De esta forma, se podría ayudar a los padres de familia a disipar sus temores, producto de la carencia de información y lograr un mayor acercamiento y confianza en esta modalidad educativa alternativa, destinada al mejoramiento de la calidad educativa en el nivel primario.

#### 4.3.1.2. Los padres de familia y la aceptación de la EBI.

Dentro de esta problemática analizada, también se ha obtenido información cualitativa sobre la aceptación de la EBI por los padres de familia. Al respecto, se ha escuchado afirmar reiterativamente, que éstos generalmente no están de acuerdo con la aplicación de la EBI en las escuelas de su comunidad.

Sin embargo, esta es la opinión de varios padres de familia entrevistados en relación con esta modalidad educativa:

Teodoro Vilcazán, de la comunidad de T'isña Waraya (distrito de Santa Lucía), en una entrevista realizada el 31-07-99, dio la siguiente opinión:

P. ¿Has escuchado hablar de la educación bilingüe?

R. Si he escuchado hablar, supongo que es una educación entre quechua y castellano.

P. ¿Qué te parece a ti una educación en quechua y castellano?

R. Eso está excelente, porque hay partes cuando uno habla en castellano no se puede interpretar en quechua, y así también cuando uno habla quechua no se puede interpretar en castellano. Entonces está excelente la educación bilingüe.

P. ¿Especialmente para quiénes sería muy bueno la educación bilingüe?

R. Para los niños mayormente, porque ellos van a conducir el país.

P. ¿Por qué piensas que la educación bilingüe sería bueno para los niños?

R. Los niños van hablando quechua a la escuela, y si se les enseña en quechua entienden mucho más fácil que cuando se les habla en castellano. En conteo por decir, fácilmente aprenden en las dos lenguas.

En la comunidad de Corpa, Don Leucadio opinó de la siguiente forma: "Kusan chay wilinwi, allillanmi kashan, kunallanmi nuqa uyarini ratiyumanta, uyarini huk wiraqucha parlamun unta

asulmanta. Sut'inta q'alata willakamun ratiyumanta sapa paqarin, sawarumpi, tuminkunpi, q'alata willakamun, kusata riman chay wiraqucha wilinwimanta. Allin parlayta yachaqankuman allin kanman iskuylapipis. Ama ch'aluta parlankumanchu qhichuwatawan kastillanutawan. Rimaspaqa rimankuman qhichuwata puruta, ch'uyata, sumaqta. Munay qhichuwa rimayqa, sinchi sumaq mishk'ima riki. Kastillanutapis yachanman sumaqta, ch'uyata llaqtapi parlananpaq. Llaqtapiqa mana ya qhawariwanchischu imapaqpis qhichuwa rimaq runataqa, kastillanu ya llaqtapiqa" (Entrevista realizada el 21-07-99).

En la comunidad de Samuchaca, Reynaldo, en una entrevista realizada el 19-07-99, dio la siguiente opinión:

P. ¿Estas de acuerdo con la EBI?

R. Si estoy de acuerdo.

P. ¿Por qué estas de acuerdo?

R. Porque los hijos aprenden a hablar tanto quechua y castellano, los dos idiomas. Que aprendan ambas, es bueno.

Dos entrevistados de la comunidad de Chacas, a la pregunta ¿Estas de acuerdo o no con la EBI?, uno de los comuneros respondió de la siguiente forma:

"Dicen que es bueno aprender para nuestros hijos pues. Claro nosotros sabemos quechua, somos de quechua. Claro la herencia que nos ha traído de España es español ¿no?, pero lo más problemático es que no podemos escribir hasta nosotros mismos, pero hablar si sabemos un poco. Pero legalmente quechua legítimo no sabemos, en región Inca si saben ¿no?. Nosotros también debemos saber, yo estaría gustoso que nuestros hijos aprendan a escribir. Pero no sólo quechua queremos, queremos también castellano y también inglés porque a veces también nuestros hijos quieren salir fuera del país" (Entrevista a Apolinario Apaza, comunero de Chacas, el 20-07-99).

El otro padre de familia dijo lo siguiente: "Mira señor, lo mejor sería pe saber hablar desde niño quechua, aimara, castellano, hasta inglés se puede hablar, eso sería bueno. Porque en realidad en muchos sitios, uno cuando se va lejos cae en un campo y no sabe aimara ¿ya?, y los de aimara pueden

venir a este lado quechua, y no saben quechua ¿ya?. Castellano es a nivel nacional, a nivel mundial. A parte de eso, en el Perú mismo hay muchas clases de quechua. En Puno el quechua es diferente, en Cusco es diferente, en Huaraz también es el quechua diferente. Entonce aquí en Puno hay varias clases de quechua también. Entonce esta educación bilingüe hacerlo a nivel nacional sería muy lindo, muy agradable sería para los niños, saber desde niño varias lenguas y hasta la edad de nosotros...pucha seríamos pues unos hombres capaces" (Entrevista a Marco Centeno, comunero de Chacas, el 20-07-99)

De acuerdo a estos puntos de vista expuestos por los padres de familia de comunidades campesinas, parece que el problema de la EBI hoy, ya no está en que éstos acepten o no la aplicación de esta modalidad educativa en las escuelas de su comunidad campesina. El problema central radica en que los docentes de educación primaria, en cumplimiento de la política de mejoramiento de la calidad educativa peruana, garanticen su aplicación eficiente en las escuelas primarias de las comunidades campesinas del departamento de Puno y en general en las de la ecorregión andina peruana.

A partir de esta aplicación eficiente, se podrá demostrar que esta modalidad educativa es mucho más eficiente que el modelo tradicional, que ya fue cuestionado y desestimado a nivel nacional e internacional. Por tanto, se podrá ganar la plena confianza de los padres de familia, debido a que éstos, como los aspirantes de la mejor educación para sus hijos, evalúan la eficiencia de cualquier modelo educativo, por los resultados satisfactorios que obtengan en el aprendizaje de sus hijos.

Inversamente a esta aspiración propuesta, parece que la aplicación de la EBI en Puno y en otras partes del territorio nacional, aún tiene varios contratiempos relacionados especialmente con su difusión masiva y el apoyo necesario que requiere. Considerando esta realidad de la EBI, es necesario conocer la apreciación de dos expertos internacionales, que publicaron sendos artículos en la revista DISCOVERING PERU (1977: 32-33), los mismos que se transcriben in extenso:

#### THE REALITIES OF EDUCATION IN PERU

Shona Taner

Canadian sources give an inaccurate impression of bilingual and bicultural education in Peru, making frequent references

to the reforms of General Juan Velasco Alvarado who implemented the National Bilingual Education Policy in 1972. However the reality of the current state of education in Peru is quite different.

Today in Cusco, the center of the Inca Empire, only one school offers Quechua language instruction. In the neighbouring city of Urubamba, teachers are trained to teach bilingually and biculturally, but education remains in Spanish. It is only when one moves outside of the urban centres that one encounters bilingual and bicultural education.

The tiny village of Patacancha, three hours from Cusco on a road accessible only to those with four-wheel drive or on foot, has a class of children dressed in traditional clothing, learning in the two official languages of Peru - Quechua and Spanish. Their workbooks provide instruction in both languages and the exercises reflect the realities of their community including references to regional dances, agricultural production and local celebrations. At the front of the classroom, alongside the standard pictures of independence war heroes, is a framed picture of the Inca hero Tupac Amaru II.

Unfortunately, this idyllic situation exists in rural communities fortunate enough to have workbooks funded by foreign development agencies, and Quechua-speaking teachers dedicated to providing an education that respects and reflects the realities of their students.

#### BILINGUAL EDUCATION IN CUSCO

Emily Ledwell

In my initial research proposal, I had hoped to investigate the efficiency of bilingual education in Cusco. You may then understand my shock and surprise on discovering that it is practically non-existent! Considering the fact that no bilingual education exists in Cusco, and only minimally survives in the surrounding region, the answer to my original question of whether bilingual education benefits as many people as it possibly can would be "no".

However, I discovered a school in a remote village near the Urubamba Valley that gave me hope. It was a school supported by a Christian institution in Urubamba where the children not only receive bilingual education, but intercultural education as

well. However, even at such an exemplary school there were still difficulties: huge classes, challenges in allocating resources, and salaries for teachers that are so low often the teachers need to have a second job.

If Peru wishes to continue to recognize Quechua as one of its official languages, the bilingual education in Cusco and the Inca region first will have to emerge into existence, and, second, to have the flexibility and diversity to accommodate pluriculturalism.

#### 4.3.2. LOS PADRES DE FAMILIA: ¿SABEN O NO SABEN CUÁLES SON LAS VENTAJAS DE LA EBI?

La EBI, a diferencia de la escuela tradicional, es una modalidad educativa ventajosa que contribuye eficientemente al desarrollo integral de los educandos, porque se fundamenta y se sustenta en sus características socioculturales, mediante la utilización de su lengua materna, así como sus propios conocimientos, costumbres y valores. Aprovechando de esta forma, las potencialidades cognitivas y afectivas de los educandos de las comunidades campesinas en la escuela, se reconoce la necesidad de que el niño también aprenda eficientemente el castellano como segunda lengua, para interaccionar en el contexto general de la sociedad peruana.

Las diversas ventajas de la EBI, se pueden notar muy claramente en su objetivo programático, debido a que esta modalidad educativa esta destinada a "formar integralmente al educando campesino como persona y como miembro de un grupo histórico social concreto, salvaguardando su identidad, afirmando sus particularidades, devolviéndole la palabra y la capacidad de expresarse de manera libre y espontánea, rescatando su autoestima, respecto a sí y a sus ancestros y, finalmente, generando en él seguridad personal. En base a ello se fue delineando un programa de educación bilingüe que hiciera uso tanto de la lengua materna del niño como del castellano, a lo largo de toda la escolaridad.." (López, L. E., 1991: 179-180)

Estas características determinan que la EBI se proyecte en el surandino, como una modalidad educativa alternativa y de calidad, expresada en su relevancia sociocultural, y en su pertinencia lingüística, destinada a satisfacer las necesidades de aprendizaje de los educandos, y para responder

a los requerimientos de desarrollo en las áreas territoriales de su influencia.

Sobre la base de estas reflexiones relacionadas con la EBI, en esta parte del trabajo interesa saber si los padres de familia conocen o no estas ventajas descritas en la educación de sus hijos. Para ello se les hizo la siguiente interrogante: ¿Sabes o no sabes cuáles son las ventajas de la EBI para tu hijo?. Las respuestas que dieron los padres de familia a esta interrogante se muestran en el cuadro N° 28.

CUADRO N° 28

LOS PADRES DE FAMILIA Y SU INFORMACIÓN SOBRE LAS VENTAJAS DE LA EBI PARA SU HIJO.

ALTERNATIVAS DE RESPUESTA		TOTAL ENTREVISTADOS	
		Nº	%
SÍ	SABE LAS VENTAJAS DE LA EBI	15	34.1
NO	SABE LAS VENTAJAS DE LA EBI	29	65.9
T O T A L		44	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

Las tendencias de este cuadro, se asemejan a las del cuadro N° 24. Es decir un tercio y un poco más de los padres de familia dicen saber las ventajas de la EBI; por el contrario, dos tercios y un poco más de los padres de familia afirman no saber sus ventajas.

Con el propósito de ampliar las tendencias para ambas alternativas de respuesta, a los padres de familia que dijeron "SÍ saben las ventajas de la EBI", se les hizo además la siguiente pregunta: ¿Puedes decirme cuáles son las ventajas de la EBI?. Las respuestas de los padres de familia, se exponen en el cuadro N° 29.

## CUADRO Nº 29

ARGUMENTOS POR LOS CUALES LOS PADRES DE FAMILIAS DICEN SI SABEN CUÁLES SON LAS VENTAJAS DE LA EBI.

(PARA 15 PADRES DE FAMILIA)

ARGUMENTOS	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
Para una mayor comprensión del menor de edad y poder equilibrar la enseñanza en dos idiomas	5	33.3
Hablan más correctamente el castellano y/o mejor aprendizaje del castellano	4	26.7
Los niños aprenden más rápido y mejor, son sociables y se orientan rápido	3	20.0
Los niños aprenden a leer y a escribir en quechua (sólo saben hablar)	3	20.0
T O T A L	15	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

Las respuestas de los padres de familia son diversas; pero en el fondo se acercan a definir en forma adecuada las ventajas de la EBI para sus hijos. En este conjunto de respuestas, un grupo mayoritario de padres de familia destaca la importancia de la EBI para lograr una mayor comprensión de los niños en el proceso educativo implementado en la escuela, equilibrando el proceso de aprendizaje en dos idiomas. Es importante destacar esta respuesta, porque se aproxima a dar una alternativa real al proceso de incomunicación generado en el proceso educativo tradicional, a partir del uso exclusivo del castellano, en la perspectiva de la alfabetización a fin de resolver el problema del analfabetismo.

Otros padres de familia se aproximan con certeza a valorar la EBI, como una modalidad educativa que permite el aprendizaje formal del castellano en la escuela, a partir del manejo

eficiente y fluido (a nivel oral y escrito) de la lengua materna quechua del niño, que también lo valoran como importante para el desempeño de sus hijos en la vida diaria. A partir de esta respuesta, también se puede deducir que el padre de familia viene diferenciando que el uso del quechua en la escuela no perjudica el aprendizaje del castellano, por el contrario, conforme ya lo hacen notar, la facilita.

Los padres de familia también destacan las ventajas de la EBI, para el aprendizaje más rápido de los niños, y lo que es más importante, se destaca que el niño dentro de esta modalidad educativa se muestra más sociable. Esto demuestra que la EBI permite que el niño eleve su autoestima expresándose libremente en su idioma materno.

Fundamentando estas ventajas de la EBI, Miguel Pari, un padre de familia entrevistado de la comunidad de Corpa, el 21-07-99, respondió de la siguiente forma:

P. ¿Sabes o no sabes qué ventajas tiene la EBI para tu hijo?

R. Si trae ventajas. Aquí nosotros en esta zona, no hablamos correctamente quechua, neta quechua no hablamos ¿no?, como los del Cusco. Nosotros hablamos mezclado con castellano con quechua pe. Después en lo escrito pe, Lo que escribimos en quechua, no sabemos escribir en quechua, no pueden escribir los alumnos también en quechua. Hay una diferencia bastante. Claro de escribir escribimos, pero pronunciando mas o menos como en castellano. Escribimos a lo que podemos no más pes. Bien diferente es la escritura en quechua

P. ¿Estas de acuerdo con que tu hijo estudie en esta escuela donde se aplica la educación bilingüe?

R. Si, deben de aprender quechua y castellano, eso a mi me conviene. Aunque se debe enseñar también los tres idiomas, aimara también es necesario. Porque cuando nuestros hijos son profesionales y van al campo, por ejemplo a esta zona vienen los profesionales, y no saben hablar quechua, entonces sufren pe. Cuando quieren conversar con los comuneros mayores, hablan de castellano y estos comuneros no hablan de castellano, entonces cuando hablan no le comprende nada. Entonces de todas maneras deben de aprender los tres idiomas para que no sufran en otros lugares"

En la comunidad de Umayo (Atuncolla), Fidel Ruelas, en una entrevista realizada el 21-07-99, respondió de la siguiente forma:

P. ¿Sabes qué ventajas tiene la educación bilingüe para tu hijo?

R. Para que aprenda más rápido sería pe.

P. ¿Uds. están de acuerdo con la aplicación de la educación bilingüe aquí en la escuela de tu comunidad o no?

R. Si esta bien, a nosotros nos interesa la educación bilingüe.

P. ¿Podrías decirme por qué están de acuerdo con la educación bilingüe?

R. Hablando de quechua más pe aprenden los niñitos. Primer grado cuando entran, no hablan perfectamente castellano pe. Los niñitos la mayoría van hablando quechua a la escuela, entonces con bilingüe parece que poco a poco aprenden a hablar castellano más.

A los padres de familia que "NO saben las ventajas de la EBI", se les hizo la siguiente pregunta: ¿Por qué motivos no sabes las ventajas de la EBI? Sus respuestas se exponen en el cuadro N° 30.

## CUADRO Nº 30

ARGUMENTOS POR LOS CUALES LOS PADRES DE FAMILIAS DICEN QUE NO SABEN CUÁLES SON LAS VENTAJAS DE LA EBI.

(PARA 29 PADRES DE FAMILIA)

ARGUMENTOS	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
1.FALTA DE INFORMACIÓN Y/O DIFUSION	18	62.1
-No sabe de qué se trata y/o qué es la EBI por falta de información y/o difusión	11	37.9
-Nadie les ha hablado de eso	7	24.1
2.ARGUMENTO DE INTELIGIBILIDAD:	6	20.7
No ha entendido bien lo que le han explicado	6	20.7
3.OTROS MOTIVOS	5	17.2
-Antes no se aplicaba, recién ahora se habla de eso	2	6.9
-Es analfabeto y/o no sabe leer por eso no responde	3	10.3
T O T A L	29	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

Las respuestas de los padres de familia encuestados, se agruparon en tres categorías: falta de información y/o difusión, argumento de inteligibilidad y otros argumentos. Las respuestas mayoritariamente se agrupan en la categoría falta de información y/o difusión. Es obvio, conforme ya fue analizado en el anterior punto, que la disponibilidad y circulación de la información a nivel rural, respecto a las ventajas de la EBI, son muy restringidas. Difundir adecuadamente las ventajas de la EBI, es muy importante para

el futuro de esta modalidad educativa. Sólo una adecuada disponibilidad de información sobre la EBI, permitirá que los padres de familia se vayan apropiando de las propuestas ventajosas de esta modalidad educativa. Por el contrario, ¿Quién podría apropiarse de algo sin antes haberse informado de sus cualidades y ventajas, es decir sin estar convencido de ello?. Las recomendaciones efectuadas anteriormente, también sirven para este caso, y lo único que tiene que hacerse es, que cuando se difunda la EBI, también se tenga el suficiente cuidado de incluir las ventajas de esta modalidad educativa.

Otro de los argumentos que ha limitado la adecuada disponibilidad de información sobre la EBI, esta relacionado con el argumento de inteligibilidad. Por la respuesta ubicada dentro de esta categoría, se puede deducir que los padres de familia recibieron en algún momento información sobre las ventajas de la EBI, pero estas lamentablemente no fueron comprendidas. En todo caso, para posteriores oportunidades de difusión de la información sobre las ventajas de la EBI, se deberá tener cuidado en la selección el medio y principalmente del código más adecuado, que permita hacer inteligible el mensaje emitido hacia los padres de familia, que en la mayoría de los casos son quechuahablantes.

Varios padres de familia entrevistados (cf. supra, 137), recalcaron que el uso idioma quechua permite una mejor comprensión de los mensajes. Recalcando la importancia del quechua en las comunidades campesinas un comunero entrevistado dijo lo siguiente: "Sería bueno que todos los profesionales y autoridades cuando vienen a las comunidades nos hablen en quechua. Por ejemplo a Coata ha llegado dos veces el Presidente de la República, el 'chino' que dicen. Y ¿qué paso?, hablaba de castellano no ma. Pero mayormente acá en la zona de Coata la gente habla en quechua, entonces casi no comprendían lo que decía. Claro, unos jóvenes, nosotros hemos comprendido lo que el habla ¿no?, pero los mayores que tanto querían ver y tantos han ido a ver al Señor Presidente de la República, a escuchar lo que habla, pero como habla en castellano, no lo han comprendido casi nada. Los mayores se han regresado diciendo: 'no he comprendido nada, qué dirá' diciendo se han regresado. Por eso yo quedría que un presidente también aprenda a hablar quechua, sería bueno. Pero también debe de hablar quechua, aymara y castellano, sería más querido así, porque sería difícil que un presidente vaya por ejemplo a Ilave a hablar quechua, la gente no le entendería" (Entrevista a Reynaldo, comunidad de Samuchaca, el 19-07-99).

En la categoría otros motivos, se precisan como importantes las mismas respuestas del cuadro Nº 27, por tanto. el análisis efectuado en este cuadro, también se proyecta para los otros motivos del cuadro Nº 30.

#### 4.3.3. LOS PADRES DE FAMILIA: ¿SABEN O NO SABEN POR QUÉ MOTIVOS LA EBI UTILIZA LA LENGUA QUECHUA EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS EN LA ESCUELA?

En la comunidad de Samuchaca, se le hizo la siguiente pregunta al comunero Reynaldo: ¿Los niños cuando van a la escuela van hablando quechua o ya hablan castellano?. La respuesta fue la siguiente: "Todos en esta comunidad hablamos quechua, los niños también cuando van a la escuela, van hablando puro quechua mayormente. Unos cuantos hablan un poco de castellano, pero todos hablan en quechua" (Entrevista realizada el 19-07-99). Esta afirmación contundente del padre de familia de Samuchaca, demuestra que los niños de las comunidades campesinas del área lingüística quechua del departamento de Puno, tienen al quechua como a su lengua materna.

Esto quiere decir, que cuando los niños de las comunidades campesinas asisten a las escuelas de su comunidad, lo hacen mayoritariamente hablando su lengua materna, aquella lengua de su casa, que aprendieron dentro de su familia, considerada como la estructura primaria de grupo, donde la lengua quechua se convierte en el instrumento básico de socialización. Esta realidad también indica que el niño cuando asiste a la escuela, lo hace con un cierto dominio de su lengua materna.

Sin embargo, algunos padres de familia desconociendo este potencial y aceptando que sus hijos conocen algunas palabras o expresiones en castellano, manifiestan equívocamente que éstos "ya saben hablar castellano". Es necesario aclarar al respecto que el conocimiento de algunas palabras o expresiones, no les sirve para comprender y expresar fluidamente sus ideas<sup>38</sup>. En

---

38

Para determinar si los niños tienen o no competencia en el castellano, se debe aplicar una prueba que permita determinar sus niveles de conocimiento del castellano. Para ello se recomienda utilizar los indicadores correspondientes a los tres niveles de conocimiento del castellano (primero, segundo y tercer nivel), ya elaborados. Es muy importante realizar esta prueba, especialmente a los alumnos del primer grado de primaria, porque algunos profesores creen que los niños del medio rural, van a la escuela con una competencia aceptable del castellano. Por este motivo, muchos justifican que la educación debe de hacerse exclusivamente en castellano. Sin embargo, es necesario reiterar, que cuando un niño va a la escuela conociendo algunas palabras o expresiones en castellano, no quiere decir que éste niño ya sabe hablar el castellano. Este escaso conocimiento del

este caso, es necesario que los niños aprendan el castellano como segunda lengua.

Cuando los niños asisten a la escuela de su comunidad, se encuentran con una lengua diferente a la aprendida en su casa, porque le espera su profesor, que por mandato del sistema educativo peruano, debe de desarrollar sus tareas académicas diarias en castellano, la lengua oficial del Perú. En este momento se produce un desfase de códigos, entre la lengua quechua que habla el niño y la lengua castellana, que utiliza el profesor cotidianamente en la escuela, para emitir sus mensajes hacia los niños. Esto quiere decir, que la educación que se le brinda al niño, se hace en una lengua que en la mayoría de los casos ignora, y en el mejor de los casos conoce muy poco, produciéndose la incomunicación en el proceso educativo.

Muchos niños al no poder comprender o decodificar lo que el profesor les dice en horas de clase, se desinteresan por su educación, tienen bajos rendimientos o simplemente abandonan la escuela. Muchas veces, sin comprender el problema de fondo, a estos niños se les considera como a educandos retrasados, y con problemas de nutrición, porque no tienen ningún interés por superarse. En otros casos, si los alumnos logran permanecer en las aulas, lo único que consiguen es memorizar lo que les dice el profesor y repetir tal cual lo ha dicho, sin saber realmente qué esta sucediendo.

Teniendo en cuenta esta problemática, la EBI utiliza la lengua materna quechua de los niños en la escuela, con el propósito de superar los problemas derivados de la incomunicación, por el uso exclusivo y discriminatorio del castellano. Esto quiere decir entonces, que en la EBI, no se usa el quechua sólo con la finalidad de quechuitar a los niños, sino "el objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua materna, es el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, tanto en el aspecto de la producción como en el de la comprensión" (Godenzzi, 1993: 62) en su lengua materna, a fin de transferirla al aprendizaje del castellano. En este sentido la educación bilingüe, "planifica el proceso educativo con el

---

castellano no le sirve para comprender y expresar sus ideas.

Por otra parte, es necesario precisar que todo niño que nace y se socializa en la comunidad campesina, necesariamente tiene como lengua materna al quechua. Esto quiere decir, que será más competitivo en la lengua quechua. Por este motivo, se hace necesario el uso de la lengua materna en la EBI.

propósito de utilizar como instrumentos de educación la lengua quechua o lengua materna de los educandos, y el castellano como "segunda lengua" (Siguán y Mackey, 1986: 62). con el fin de que los alumnos aprendan el castellano, tan necesario para su comunicación con la sociedad mayor, pero manteniendo y desarrollando su lengua materna. Por dichas razones, la EBI se presenta como una educación alternativa adecuada y adaptada a las condiciones socioculturales y lingüísticas de los educandos.

La preocupación de fondo en esta parte del trabajo, es hasta qué punto los padres de familia entienden los motivos del uso de la lengua quechua en la EBI, de acuerdo con los postulados planteados. Para conocer sus opiniones y puntos de vista sobre el uso de la lengua quechua en la EBI, se les hizo la siguiente interrogante: ¿Sabes o no sabes por qué motivos la EBI utiliza la lengua quechua en la educación de tu hijo en la escuela?. Las respuestas de los padres de familia, se aprecian en el cuadro Nº 31.

#### CUADRO Nº 31

LOS PADRES DE FAMILIA Y SU INFORMACIÓN SOBRE EL USO DE LA LENGUA QUECHUA EN LA EDUCACIÓN DE SU HIJO EN LA ESCUELA.

ALTERNATIVAS DE RESPUESTA	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
SÍ SABE	21	47.7
NO SABE	23	52.3
T O T A L	44	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

De acuerdo con las respuestas de este cuadro, se puede afirmar que los padres de familia que "SÍ saben" y "NO saben" por qué la EBI utiliza el quechua en la escuela, casi van por la misma tendencia porcentual, difiriendo por muy poco margen aquellos padres de familia que "NO saben". De todas maneras, es importante el número de estos padres de familia porque abarca el 52% de la población de aquellos que tienen sus hijos en las escuelas donde se aplica la EBI.

Los porcentajes apreciados en el cuadro precedente, hablan de algunas tendencias generales, sin embargo, a los padres de familia que dijeron "SI saben" por qué la EBI utiliza el quechua, se les preguntó: ¿Por qué motivos la EBI utiliza la lengua quechua en la escuela? Sus respuestas se exponen en el cuadro Nº 32.

## CUADRO Nº 32

ARGUMENTOS POR LOS CUALES LOS PADRES DE FAMILIAS QUE DICEN SÍ SABEN POR QUÉ LA EBI UTILIZA LA LENGUA QUECHUA EN LA ESCUELA.

(PARA 21 PADRES DE FAMILIA)

ARGUMENTOS	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
Los niños entienden mejor las explicaciones del profesor y/o los niños aprenden más rápido en quechua	10	47.6
Para aprender los dos idiomas	6	28.6
Porque la zona es quechua	1	4.8
Para desenvolverse en cualquier zona	1	4.8
Porque los niños no entienden bien el castellano	1	4.8
Porque hay leyes	1	4.8
Para educar a su hijo en el idioma quechua	1	4.8
T O T A L	21	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

En este cuadro, las respuestas más importantes precisan mayoritariamente que "los niños entienden mejor las explicaciones del profesor y/o los niños aprenden más rápido en quechua". Esta respuesta coincide con la opinión de un padre de familia entrevistado en la comunidad de Umayo (Paucarcolla), a quien se le hizo la siguiente pregunta:

¿Ustedes saben por qué la educación bilingüe utiliza el quechua en la escuela?. El entrevistado respondió lo siguiente: "Eso es para hacer entender mejor al niño. Cuando se le habla en quechua el niño entiende mejor. Los pequeñitos no hablan perfecto castellano pe" (Entrevista Fidel Ruelas, comunidad de Umayo, entrevista realizada el 21-07-99). Estas respuestas se orientan en favor de la solución de los problemas de incomunicación generadas en el sistema educativo peruano, utilizando la lengua materna de los educandos que asisten a las escuelas primarias. La otra respuesta importante dentro de esta categoría indica que se utiliza el quechua "para aprender los dos idiomas". Esta respuesta también está relacionada con el objetivo central de la EBI.

Ambas respuestas se acercan a reforzar las explicaciones de carácter científico, en donde se proponen varios principios demostrados por múltiples estudios (véase Dutcher, 1983: 51-54), en los que la primera lengua o lengua materna es sumamente importante para la educación. Estos principios son los siguientes:

- a) Aprender a leer y escribir por primera vez, es más fácil en el idioma que el educando ya habla.
- b) Resulta eficaz que un niño comience -en ciertas situaciones- su aprendizaje en el primer idioma para luego iniciarlo en el muy necesario segundo idioma, continuando si es posible ciertos estudios en el primero.

En otras palabras en términos de eficacia, acaso no haya alternativas: el que no ha aprendido bien el primer idioma no aprenderá el segundo. La elite del país puede utilizar con soltura el segundo idioma, pero la población en general no sabrá leer y escribir en el primer idioma ni en el segundo.

- c) El niño aprende a leer una sola vez (Rosier y Farrella, 1976) y luego transfiere esa capacidad al segundo idioma que aprende. Este es un proceso automático que sólo requiere de algunos ajustes en la ortografía, pronunciación o diferentes formas de escritura.

En el cuadro también se agruparon otras respuestas relacionadas con el tema que se está tratando, sin embargo, porcentualmente son muy poco significativas.

Por otra parte, los padres de familia que dijeron "NO saben" por qué la EBI utiliza el quechua, se les preguntó: ¿Por qué motivos no sabes el uso de la lengua quechua en la EBI? Las respuestas se muestran en el cuadro Nº 33.

CUADRO Nº 33

ARGUMENTOS POR LOS CUALES LOS PADRES DE FAMILIAS QUE DICEN NO SABEN POR QUÉ LA EBI UTILIZA LA LENGUA QUECHUA EN LA ESCUELA.

(PARA 23 PADRES DE FAMILIA)

ARGUMENTOS	TOTAL ENTREVISTADOS	
	Nº	%
No sabe de qué se trata y/o por qué la EBI utiliza el quechua en la escuela	14	60.9
Falta información y/o difusión sobre el uso del quechua en la EBI	6	26.0
Es analfabeto y/o no sabe leer por eso no responde	3	13.0
T O T A L	23	100.0

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

Como resultado de este cuadro se puede manifestar, que la mayor parte de los padres de familia precisaron "No sabe de que se trata y/o por qué la EBI utiliza el quechua en la escuela", que se complementa con aquella respuesta que dice "falta información y/o difusión sobre el uso del quechua en la EBI". Ambas respuestas denuncian la existencia de desinformación entre los padres de familia en relación a los motivos del uso del quechua en la EBI.

Frente a esta desinformación, legítimamente los padres de familia reaccionaron, autogenerando, desde su propio punto de vista, algunas afirmaciones equivocadas sobre la EBI. En mayor parte de los casos, estos recelos infundados, los llevó a temer por su aplicación masiva, hasta llegar a concebir su eliminación del sistema escolar, para no comprometer negativamente el futuro escolar y social de sus hijos porque

"retrasa o limita su dominio del castellano y afecta sus posibilidades de mejor sobrevivencia en el sistema escolar y en el contexto clasista del entorno social más amplio" (Rockwell, et. al, 1989: 143).

De todas maneras, para superar este problema en forma eficiente, también se consideran prioritarios como alternativa la generación de programas de difusión de la EBI, dirigidos exclusivamente hacia los padres de familia. El objetivo de estos programas debe ser la difusión meridiana de los motivos por los cuales la EBI viene utilizando la lengua materna quechua en la escuela.

## CONCLUSIONES

1. Numerosos estudios citados en esta investigación, demostraron que en los primeros años de implementación de la EBI (inicios de la década del 80), en las escuelas de las comunidades del altiplano, la utilización de la lengua vernácula quechua (la lengua materna de los niños), como una de las lenguas instrumentales de educación, ocasionó opiniones y actitudes desfavorables de los padres de familia hacia esta modalidad educativa.
2. Las opiniones y actitudes desfavorables, se fundamentan en la historia peruana, donde ocurrieron una serie de acontecimientos sociolingüísticos y políticos, que derivaron en la necesidad de aprender el castellano por parte del poblador andino. Con la implementación masiva de la escuela asimiladora-castellanizadora en las comunidades campesinas del altiplano, el padre de familia aseguró la castellanización de sus hijos. Por este motivo, el uso del quechua, como una de las lenguas instrumentales de educación, generó el temor de éstos, por la continuidad del aprendizaje del castellano y el futuro escolar de sus hijos.
3. Después de 20 años de utilización de la lengua quechua, en la modalidad EBI, los padres de familia no quieren que sus hijos aprendan sólo el castellano en la escuela, por el contrario, mayoritariamente proponen el aprendizaje del castellano y el quechua a la vez para sus hijos. Apostando de esta forma, por la formación de bilingües formales de la lengua vernácula quechua y el castellano a partir de la escuela. Esta propuesta avizora la solución de dos problemas sociolingüísticos persistentes en la sociedad peruana: el bilingüismo sustractivo y la diglosia conflictiva.
4. Los padres de familia entrevistados, justifican mayoritariamente el aprendizaje del castellano y del quechua en la escuela, por motivos de carácter comunicativo. Estos consideran que sus hijos deben hablar y dominar los dos idiomas, para hacerse entender en las conversaciones, especialmente durante el futuro desempeño profesional de sus hijos.
5. La aceptación del uso de la lengua quechua, como lengua instrumental en la EBI, permite demostrar que el padre de

familia ha logrado entender que el uso planificado de la lengua materna quechua del niño en la escuela, no pone en peligro el aprendizaje del castellano como segunda lengua, ni mucho menos las posibilidades de ascenso social. Por el contrario, los niños egresados de las escuelas EBI, tienen una competencia lingüística oral y escrita del castellano, mucho más eficiente que aquellos que no tuvieron la oportunidad de cursar estudios dentro de esta modalidad educativa.

6. Los padres de familia, muestran opiniones favorables, aceptando mayoritariamente el uso de la lengua vernácula quechua, en el proceso de aprendizaje de sus hijos en la escuela por motivos de carácter educativo. Abogan por el uso de la lengua quechua en la escuela, porque les permite a sus hijos entender mejor las explicaciones e instrucciones del profesor en el aula, situación que no sucede, cuando éste utiliza exclusivamente el castellano. También es importante el argumento de carácter comunicativo, que se explica en el mismo sentido de la cuarta conclusión. Sin embargo, un grupo minoritario de padres de familia, aún opina que el uso del quechua como lengua instrumental, confunde al aprendizaje del castellano, y cuando los hijos salen de la comunidad a la ciudad, no hablan la lengua quechua.
7. La actitud de los padres de familia, respecto a la utilización de la lengua quechua como instrumento de educación en la EBI, muestra una variación favorable hacia esta lengua. El análisis efectuado de los ítemes relacionados con el componente cognoscitivo y el conductual de la actitud, indican que las iniciales apreciaciones de los padres de familia, sobre el uso del quechua como lengua instrumental de educación en la escuela y las medidas que podrían adoptar respecto a este uso, están cambiando sustancialmente en favor de la utilización del quechua en la escuela. Las puntuaciones ubicadas por debajo de la línea de indiferencia de la actitud, confirman esta aseveración.
8. La interdependencia de los componentes cognoscitivo y conductual de la actitud, no tienden a reforzarse entre sí, por el contrario, tienden a un ligero conflicto. Esta situación se explica por el comportamiento de los ítemes del componente cognoscitivo, que mayoritariamente están por encima de la puntuación o índice "en desacuerdo en

general", tendiendo a la puntuación "indiferente". En cambio, los cuatro ítemes del componente conductual, mayoritariamente se encuentran por debajo de la puntuación "en desacuerdo en general", tendiendo a la puntuación "totalmente en desacuerdo".

Estas tendencias dan a entender que las ideas y creencias que aún mantienen los padres de familia sobre el uso del quechua en la escuela, son mucho más persistentes que su predisposición a actuar echando mano a algunas medidas que alejen a sus hijos o impidan el uso de la lengua quechua en la modalidad EBI.

9. Frente a la creencia generalizada de que el quechua esta desapareciendo, los padres de familia entrevistados, opinaron mayoritariamente que la lengua quechua no esta en proceso de desaparición, demostrando con ello la vigencia y vitalidad de esta lengua, así como la importancia que tiene para sus hablantes durante el proceso de comunicación.
10. La no desaparición del quechua se fundamenta en dos argumentos considerados como importantes para los entrevistados: el número de hablantes y la importancia de la lengua quechua para la comunicación. En cuanto al número de hablantes, es necesario precisar que los entrevistados se sienten seguros de la no desaparición del quechua, porque es intensa y cotidianamente utilizada por todos los miembros de las comunidades campesinas del área lingüística quechua; demostrándose con ello, que el principal dominio de la lengua quechua son las comunidades campesinas, donde los niños se socializan con esta lengua. Es importante también destacar que para los comuneros, el quechua tiene un seguro de vida, que garantiza su no desaparición: la lengua recibida como "herencia de los abuelos" y el "aprendizaje de la lengua desde chiquitos" dentro de la comunidad campesina.
11. En relación a la importancia del quechua para la comunicación, es necesario destacar que para los quechuahablantes de comunidades campesinas, ésta lengua es, ha sido y será el principal medio de interacción social, para comprenderse mutuamente con sus familiares y entre comuneros. Sin embargo, los entrevistados no perciben que actualmente la lengua quechua esta asediada constantemente por dos problemas sociolingüísticos que

inciden directamente en su vigencia y vitalidad: el bilingüismo sustractivo y la diglosia conflictiva, que inciden directamente en la disminución de los hablantes monolingüe quechuas.

12. En relación a las afirmaciones de que el hablante quechua se avergüenza de hablar su lengua, los padres de familia entrevistados opinaron mayoritariamente, que esta creencia generalizada carece de veracidad, porque no sienten vergüenza de hablar su lengua materna. El quechuahablante se cohibe de hablar su lengua, generalmente en el ámbito de la ciudad, y más específicamente dentro de las instituciones públicas, donde el etnocentrismo del castellano hablante, no respeta a la lengua quechua ni a su hablante.

Esta situación no se produce porque el quechuahablante verdaderamente se avergüence de hablar su lengua materna o porque éste realmente no le guste, sino por los factores de prestigio, función, dominio y canal; donde la lengua quechua frente a la castellana, es discriminada y estigmatizada. Esta problemática se evaluó por parte del castellano hablante, como que el hablante del quechua se avergüenza de hablar su idioma. Por el contrario, el hecho de no querer utilizar la lengua quechua dentro del ámbito de la ciudad, se puede evaluar como un mecanismo de autodefensa y resistencia cultural claramente definido, a fin de evitar la discriminación y el menosprecio.

13. Entre los argumentos que los padres de familia exhiben como importantes, y que demuestran el hecho de que no se avergüenzan de hablar la lengua quechua son: El sentimiento de identidad, que se complementa con el sentimiento de orgullo. El argumento básico que fundamenta el sentimiento de identidad, es aquel que dice: "es nuestro idioma que nos enseñaron nuestros padres desde chicos y no hay porque avergonzarse". El sentimiento de orgullo se manifiesta a partir de la siguiente proposición: "soy quechua y estoy orgulloso de eso, donde sea aplico el quechua y no me avergüenzo". Ambos argumentos resaltan la importancia de la lengua quechua, como uno de los elementos importantes de la identidad cultural y las raíces ancestrales que caracteriza a la colectividad andina.

14. La utilidad del quechua es otro de los aspectos importantes que demuestra la lealtad de los hablantes hacia esta lengua. En este sentido, la mayor parte de los entrevistados respondieron que el quechua si tiene utilidad, porque es importante para la comunicación y para comprender mejor los mensajes. A partir de este grupo de argumentos, los padres de familia entrevistados, demuestran que el quechua es una lengua de gran utilidad, porque sigue siendo un importante instrumento que les permite comunicarse y conversar con más confianza entre comuneros y con sus familiares, dentro del ámbito de la comunidad campesina.
15. Sin embargo, destacar que el quechua sirve para comunicarse y conversar con más confianza entre comuneros y con sus familiares, prioritariamente a partir del canal oral y dentro de la comunidad campesina, es otra manifestación evidente del proceso de desplazamiento lingüístico y repliegue funcional, como producto del bilingüismo sustractivo y la diglosia conflictiva. Lamentablemente estos aspectos no son percibidos como problemáticos por los comuneros encuestados.
16. De acuerdo con la opinión de los padres de familia entrevistados, un tercio y un poco más de la población sí sabe qué es la EBI. En cambio dos tercios de ellos no lo saben. Del tercio de la población que dice saber qué es la EBI, aproximadamente la mitad y un poco más de ellos, argumentó en forma pertinente, indicando que la EBI es utilizar el quechua y el castellano en la escuela; en cambio, menos de la mitad dio una argumentación no pertinente, en el sentido que la EBI es enseñar la lengua quechua a los alumnos. Teniendo en cuenta la pertinencia de las respuestas, los padres de familia que no saben qué es la EBI, ignoran a esta modalidad educativa, por falta de información y/o difusión. Es decir, hay carencia de información adecuada dirigida a los padres de familia, en aquellas comunidades campesinas donde se aplica la EBI.
17. La falta de información sobre la EBI, se comporta como la principal fuente de desinformación, y por tanto de la generación de recelos infundados en los padres de familia. Esta desinformación limitó seriamente las posibilidades de aplicación exitosa de esta modalidad educativa, quitándole un verdadero protagonismo dentro del escenario educativo rural puneño.

18. Dentro del círculo de desinformación de la EBI, también está inmerso el profesor, el principal agente educativo responsable de la implementación de esta modalidad educativa en las escuelas primarias rurales del departamento de Puno. Muchos de los profesores, no están adecuadamente preparados en aspectos teórico-metodológicos, y especialmente en el nivel escrito de la lengua quechua, para implementar esta modalidad educativa en las escuelas. Tampoco están preparados, para poder convencer a los padres de familia, sobre la importancia y la necesidad de aplicar la EBI en las escuelas primarias de sus comunidades campesinas.
19. En el mismo porcentaje, de la conclusión 16, los padres de familia no saben cuáles son las ventajas que proporciona la EBI, en el proceso de aprendizaje de los niños de comunidades campesinas. El tercio de los padres de familia que si sabe las ventajas de la EBI, destaca la importancia de esta modalidad educativa, para lograr una mayor comprensión de los niños en el proceso de aprendizaje implementado en la escuela. Otros padres de familia, se aproximan con certeza a valorar la EBI como una modalidad educativa que permite facilitar el aprendizaje formal del castellano en la escuela, a partir del desarrollo eficiente y fluido de la lengua materna quechua del niño, que también lo valoran como importante en el desempeño de sus hijos en la vida diaria.

Los dos tercios de los padres de familia que no saben cuáles son las ventajas de la EBI, para la educación de sus hijos, la ignoran principalmente por falta de información y/o difusión. Es obvio, conforme ya fue propuesto, la disponibilidad y circulación de información a nivel rural, sobre las ventajas de la EBI, son muy restringidas.

20. Los padres de familia entrevistados, tienen una opinión casi dividida sobre los motivos del uso de la lengua quechua en la educación de sus hijos en la escuela. Un poco menos de la mitad de los padres de familia si saben por qué se utiliza la lengua quechua en la educación de sus hijos en la escuela; por el contrario, un poco más de la mitad no saben. Los padres de familia que si saben por qué se utiliza la lengua quechua en la escuela, precisan que el principal argumento, es para que "los niños entiendan mejor las explicaciones del profesor y/o los

niños aprenden más rápido en quechua", por otra parte precisan que es "para aprender los dos idiomas". En cambio los que no saben por qué se utiliza la lengua quechua en la escuela, afirman simplemente que "no saben de qué se trata y/o por qué la EBI utiliza el quechua en la escuela". Otro grupo minoritario dice que no sabe por "falta de información y/o difusión sobre el uso del quechua en la EBI".

## RECOMENDACIONES

1. Ampliar el tema de esta investigación, a nivel del ámbito de otros entes ejecutores del PLANCAD-EBI.
2. Promover investigaciones que permitan conocer la eficiencia y la eficacia con que se viene aplicando la EBI en las escuelas de las comunidades campesinas. En estas investigaciones, se deberá incluir a los profesores, al sistema administrativo de la EBI y a los productos que se están obteniendo, es decir a los alumnos egresados.
3. Realizar investigaciones sobre la competencia lingüística que tiene el profesor en el manejo del quechua a nivel escrito. Conforme se diagnosticó, existen serias deficiencias en los docentes que implementan la modalidad EBI en este aspecto. Por este motivo, muchos profesores se ven impedidos de aplicar eficientemente la EBI en las escuelas de las comunidades campesinas.
4. Incentivar investigaciones que permitan determinar el nivel de conocimiento teórico y metodológico de los profesores encargados de implementar la EBI, en las escuelas de comunidades campesinas. Sólo a partir de estas investigaciones, se podrá determinar las reales necesidades de capacitación de los profesores que están encargados de implementar esta modalidad educativa.
5. Implementar, en forma prioritaria, un programa de difusión sobre la EBI, sus ventajas y los motivos por los cuales esta modalidad educativa utiliza la lengua quechua en la escuela. Este programa de difusión dirigido fundamentalmente a los padres de familia de comunidades campesinas, permitirá que éstos se sensibilicen sobre la necesidad de esta modalidad educativa.

## BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, Richard [et. al.].  
 1961 SOCIAL CHANGE IN LATIN AMERICAN TODAY. A  
 Vintage Book. New York.
- ADAMS, Richard.  
 1953 "A change from caste to class in a peruvian  
 sierra town". In: SOCIAL FORCES. American  
 ethnological society. New York.
- AGHEYISI, Rebeca y Joshua FISHMAN.  
 1970 "Lenguaje attitude studies: A brief survey of  
 methodological approaches". En: ANTHROPOLOGICAL  
 LINGUISTICS.
- ALBERTI, Giorgio y Julio COTLER.  
 1977 ASPECTOS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN RURAL EN EL  
 PERÚ. IEP. Lima.
- ALBÓ, Javier.  
 1977 EL FUTURO DE LOS IDIOMAS OPRIMIDOS EN LOS  
 ANDES. CILA-UNMSM. Lima.
- ALLPORT, Gordon.  
 1967 "Attitudes". En: Fishbein, M. (editor). READING  
 IN ATTITUDE THEORY AND MEASUREMENT. Nueva York.
- AMODIO, Emanuele.  
 1993 CULTURA. UNICEF. La Paz.
- ANSIÓN, Juan.  
 1989 "Escuela e ideología del progreso". En: López,  
 L. E. y R. Moya. (editores). PUEBLOS INDIOS  
 ESTADOS Y EDUCACIÓN. PEP/Puno, Proyecto EBI-  
 MEC-GTZ/ERA. Lima.
- 1986 "La escuela asustaniños, o la cultura andina  
 ante el saber de occidente". En: PÁGINAS Nº 74,  
 Lima.
- ARGUEDAS, José María.  
 1981 FORMACIÓN DE UNA CULTURA NACIONAL  
 INDOAMERICANA. Siglo XXI. Lima.

- ASCUE, Sonia y Rosa ESQUIVEL.  
 1993 "Aculturación o mestizaje: una perspectiva generacional". En: Portocarrero, Gonzalo (editor). LOS NUEVOS LIMEÑOS: SUEÑOS, FERVORES Y CAMINOS EN EL MUNDO POPULAR. SUR-TAFOS. Lima.
- BARRIGA, Silverio.  
 1980 PSICOLOGÍA GENERAL. Ediciones CEAC. Barcelona.
- BELLO, Andrés.  
 1984 GRAMÁTICA DE LA LENGUA CASTELLANA. EDAF. Madrid.
- BENTON, R.  
 1979 "Is bilingualism a handicap?". En: RESEARCH INFORMATION FOR TEACHERS. Wellington.
- BENAVIDES, Augusto.  
 1969 GEOGRAFÍA DEL PERÚ Y DEL MUNDO. POLÍTICA Y ECONÓMICA. Décima edición. Segundo año de educación secundaria. Universo. Lima.  
 1977 MI NUEVA GEOGRAFÍA. Segundo año de educación secundaria. Universo. Lima.  
 1984 GEOGRAFÍA DE AMÉRICA Y DEL MUNDO. Tercera edición. Segundo año de educación secundaria. Escuela nueva. Lima.
- BERGMAN, Herberth.  
 1984 CONTROL DEL DESARROLLO DEL PROYECTO 70.2510.4 PROYECTO EXPERIMENTAL DE EDUCACIÓN BILINGÜE PUNO. GTZ -ESCHBORN, Puno - RFA.
- BLONDET, Cecilia.  
 1997 "Comuneras que sueñan". En: IDEELE, Revista del Instituto de Defensa Legal Nº 102. Lima.
- BOLAÑO, Sara.  
 1993 INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA Y LA PRACTICA DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA. Trillas. México.
- BOUYSSÉ-CASSAGNE, Therese y Olivia HARRIS.  
 1987 "Pacha: en torno al pensamiento aymara". En: Cassagne, Therese, et. al. TRES REFLEXIONES SOBRE EL PENSAMIENTO ANDINO. HISBOL. La Paz.

- BURGA, Manuel y Alberto FLORES.  
1981 APOGEO Y CRISIS DE LA REPÚBLICA ARISTOCRÁTICA. Ediciones Rikchay Perú Nº 8. Lima.
- CAPELO, Joaquín.  
1914 "Educación indígena". En: EL DEBER PRO-INDÍGENA, Año III. Nº 41. Lima.
- CARNOY, M.  
1977 LA EDUCACIÓN COMO IMPERIALISMO CULTURAL. Siglo XXI. México.
- CATACORA, José.  
1988 EL NIÑO INDÍGENA. CONCYTEC. Lima.
- CEPES.  
1989 LA EDUCACIÓN RURAL EN EL PERÚ: HABLAN LOS MAESTROS RURALES. Lima.
- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo.  
s/a "Multilingüismo y política idiomática en el Perú". En: Yturrioz, David. EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: BREVIARIOS. Asociación Internacional Cultural GURLAS. Lima.
- 1983 MULTILINGÜISMO Y DEFENSA IDIOMÁTICA. Centro de Investigación de Lingüística Aplicada-UNMSM. Lima.
- 1987 LINGÜÍSTICA QUECHUA. CERABC. Cusco.
- 1990 "Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la motosidad en el Perú". En: Cerrón-Palomino, Rodolfo Y Gustavo Solís (editores). TEMAS DE LINGÜÍSTICA AMERINDIA. CONCYTEC-GTZ. Lima.
- 1991 "Sobre el uso del alfabeto oficial quechua-aymara". En: Zúñiga, Madeleine, et. al. (editores). EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL. REFLEXIONES Y DESAFÍOS. FOMCIENCIAS. Lima.
- 1994 LA FORJA DEL CASTELLANO ANDINO O EL PENOSO CAMINO DE LA LADINIZACIÓN. (MS). Lima.

CITARELLA, Luca.

1990 "Perú". En: Chiodi, Francisco (comp.) LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN AMÉRICA LATINA, Tomo II, PEBI-ABYA YALA / UNESCO-OREALC, Quito-Santiago.

COOPER, Robert y Joshua FISHMAN.

1975 "The study of language attitudes". En: LINGUISTICS 136.

COLLERETTE, Pierre y Giles DELISLE.

1988 LA PLANIFICACIÓN DEL CAMBIO: ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN PARA LAS ORGANIZACIONES. Trillas. México.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ DE 1933.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ DE 1993.

CUTIPA, Juan de Dios.

1989 "condicionantes en la formación de actitudes en el uso del quechua en Puno". En: López, Luis E. et. al. (Editores). TEMAS DE LINGÜÍSTICA APLICADA. CONCYTEC-GTZ. Lima.

s/a VALORACIÓN DEL QUECHUA POR SUS HABLANTES. Tesis EPG-UNA Lingüística Andina y Educación. Puno.

CHÁVEZ, Dennis y Rodrigo SÁNCHEZ.

1977 "Educación, recursos sociales y participación intelectual". En: Alberti, Giorgio y Julio Cotler. ASPECTOS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN RURAL DEL PERÚ. IEP. Lima.

CHIAPPO, L.

1979 EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO CULTURAL, CIENTÍFICO Y EDUCATIVO. Ponencia presentada al II seminario latinoamericano sobre educación integrada de adultos. México.

DEGREGORI, Carlos.

1991 "Educación y mundo andino". En: Zúñiga, Madeleine, et. al. (editores). EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: REFLEXIONES Y DESAFÍOS. FOMCIENCIAS. Lima.

DE SOTO, Hernando.

1987 EL OTRO SENDERO. Instituto Libertad y Democracia. Lima.

DÍAZ, Leopoldo.

1959 INFORME SOBRE LOS NÚCLEOS ESCOLARES 1946-1958. Ministerio de Educación. Lima.

DOBYNS, Henry.

1970 COMUNIDADES CAMPESINAS DEL PERÚ. Estudios Andinos. Lima.

DUTCHER, Nadine.

1983 LA UTILIZACIÓN DE LOS IDIOMAS PRIMERO Y SEGUNDO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIOS DE CASOS SELECCIONADOS. Documento de trabajo del personal del Banco Mundial No. 504S. Wáshington.

EARLS, John [et. al.].

1990 TECNOLOGÍA ANDINA: UNA INTRODUCCIÓN. HISBOL. La Paz.

ENRÍQUEZ, Porfirio.

1997 "Educación peruana: algunas propuestas de carácter socio-cultural para construir un sistema educativo sostenible". En: Universidad Nacional del Altiplano. REVISTA UNIVERSITARIA Nº 7. DUPS. Puno.

1999 "Perspectivas de la educación intercultural bilingüe en la comuna quechua de Ollagüe". En: BOLETÍN DE EDUCACIÓN, Vol. 30. Revista anual del Departamento de Estudios Humanísticos de la Universidad Católica del Norte. Antofagasta.

ENRÍQUEZ, Nery y Vicentina ROJAS.

1993 ANÁLISIS DE CONTENIDOS TEMÁTICOS DE LOS TEXTOS DE GEOGRAFÍA DEL 2º GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. Tesis para optar el título de Licenciado en Educación - UNA. Puno.

ERASMUS, C. J.

1968 "Community development and the encogido sindrom". In: HUMAN ORGANIZATION, Vol. 27, Nº1.

- ESCOBAR, Alberto [et. al.].  
1975 ¿PERÚ PAÍS BILINGÜE?. IEP. Lima.
- ESCOBAR, Ana.  
1990 LOS BILINGÜES Y EL CASTELLANO EN EL PERÚ. IEP. Lima.
- FOSTER, G. M.  
1965 "Peasant society and the image of the limited good". In: AMERICAN ANTHROPOLOGIST, vol. 67, Nº1.
- ETARE.  
1993 REFORMA EDUCATIVA: PROPUESTA. La Paz.
- ETARE-UNICEF.  
1993 SEMINARIO TALLER LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: DE LA EXPERIMENTACIÓN A LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y GENERALIZACIÓN. La Paz.
- FERGUSON, Charles.  
1959 "Diglossia". En: WORD 15.
- FERNER, Antony.  
1982 LA BURGUESÍA INDUSTRIAL EN EL DESARROLLO PERUANO. ESAN. Lima.
- FISHMAN, Joshua.  
1982 SOCIOLOGÍA DEL LENGUAJE. Cátedra. Madrid.
- GARCÉS, Héctor y Juan RIVERA.  
1999 "Hacia una educación intercultural bilingüe en la escuela de Ollagüe, II Región de Antofagasta, Chile". En: BOLETÍN DE EDUCACIÓN, Vol. 30. Revista anual del Departamento de Estudios Humanísticos de la Universidad Católica del Norte. Antofagasta.
- GARCÍA, Alfonso y Juan SAEZ.  
1998 DEL RACISMO A LA INTERCULTURALIDAD. NARCEA. Madrid.
- GARCILASO DE LA VEGA, Inca.  
[1609]1984 COMENTARIOS REALES DE LOS INCAS. T. I-II-III. Universo. Lima.

- GIANOTTEN, Vera y Ton de WIT.  
1987 ORGANIZACIÓN CAMPESINA: EL OBJETIVO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA. Tarea. Lima.
- GODENZZI, Juan Carlos.  
1990 CAMBIOS LINGÜÍSTICOS Y MODERNIZACIÓN EN LOS ANDES: EL CASO DE PUNO. Ponencia presentada al III Coloquio Internacional Tradición y Modernidad en los Andes. Cochabamba.
- 1993 "Significar e interactuar: educación y bilingüismo en el sur del Perú". En: Grandes, Félix (editor). ALLPANCHIS Nº 42. IPA. Sicuani.
- GODENZZI, Juan (compilador).  
1996 EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LOS ANDES Y LA AMAZONÍA. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas. Cusco.
- GRILLO, Eduardo.  
1993 "La cosmovisión andina de siempre y la cosmología occidental moderna". En: PRATEC. ¿DESARROLLO O DESCOLONIZACIÓN EN LOS ANDES?. Lima.
- GUAMÁN POMA DE AYALA, Felipe.  
[1615]1980 LA NUEVA CRÓNICA Y BUEN GOBIERNO. T. I-II-III. Siglo XXI-Nuestra América-IEP. México.
- HALLET, Carlos.  
1999 CONSTRUCTORES DE HUMANIDAD. Ediciones universitarias Universidad Católica del Norte. Antofagasta.
- HAMEL, Rainer.  
1988 "La política del lenguaje y el conflicto interétnico: Problemas de investigación sociolingüística". En: Pulcinelli, Orlandi. POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA AMÉRICA LATINA. Pontes editores. Campiñas.
- HERNÁNDEZ, Roberto [et. al.].  
1997 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. Mc-GrawHill. México.

- HEISE, María [et. al.].  
 1992 INTERCULTURALIDAD: UN DESAFÍO. CAAAP-Línea de Educación Intercultural. Lima.
- HOLMBERG, Allan.  
 1961 "Changing community attitudes and values in Perú: a case study in guided change". En: Adams, Richard. SOCIAL CHANGE IN LATIN AMERICA TODAY. A Vintage Book. New York.
- HOLLANDER, Edwin.  
 1968 PRINCIPIOS Y MÉTODOS DE PSICOLOGÍA SOCIAL. Amorrortu. Buenos Aires.
- HORNBERGER, Nancy.  
 1989a HAKU YACHAYWASIMAN: LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y EL FUTURO DEL QUECHUA EN PUNO. PEBP. Lima - Puno.  
 1989b "Exitos y desfases de la educación bilingüe en Puno y la política lingüística peruana". En: López, L. E. y R. MOYA (editores). PUEBLOS INDIOS, ESTADOS Y EDUCACIÓN. PEB-Puno/Proyecto EBI-ME-CGTZ/ERA. Lima.
- HORKHEIMER, Hans.  
 1990 ALIMENTACIÓN Y OBTENCIÓN DE ALIMENTOS EN LOS ANDES PREHISPÁNICOS. HISBOL. La Paz.
- ILLAPA, Humberto [et. al.].  
 1997 LO QUE NO SE HA DICHO SOBRE LA IDENTIDAD CULTURAL. Convenio MEC-FEINE-DINIEB. Quito.
- ILLICH, Ivan.  
 1971 LIBERER L'AVENIR. Sevil. París.
- INSTITUTO INDIGENISTA PERUANO.  
 1952 PERÚ INDÍGENA. Órgano del Instituto Indigenista Peruano. Vol. II. Nº 5-6. Lima.
- JUNG, Ingrid y Luis Enrique LÓPEZ.  
 1988 LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE: EL CASO DE PUNO, GTZ, Lima.
- KALBERMATER, Pedro.  
 s/a 20 AÑOS COMO MISIONERO ENTRE LOS INDIOS DEL PERÚ. Puno.

KAPSOLI, Wilfredo.

1977 LOS MOVIMIENTOS CAMPESINOS EN EL PERÚ 1879-1965. DELVA. Lima.

1980 PENSAMIENTO DE LA ASOCIACIÓN PRO-INDÍGENA. Debates Rurales Nº 3. Centro Las Casas. Cusco.

LAURA, Santos. Entrevista llevada a cabo en la ciudad de Ilave el 23-11-96.

LEDWELL, Emily.

1997 "Bilingual Education in Cusco". In: World University Service of Canada. DISCOVERING PERU. Canada.

LÓPEZ, Luis Enrique [et. al.].

1984 PERÚ: CARACTERIZACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA, Alfa, Lima.

LÓPEZ, Luis Enrique [et. al.].

1987 EDUCACIÓN BILINGÜE EN PUNO: REFLEXIONES EN TORNO A UNA EXPERIENCIA...QUE CONCLUYE?. UNA-PUNO / GTZ. Puno.

LÓPEZ, Luis Enrique.

1988a LENGUA. Materiales de apoyo a la formación docente en la educación intercultural bilingüe. UNICEF. La Paz.

1988b "Estrategia de educación bilingüe". En: Irrarázabal, Diego. ESTRATEGIAS EN NUESTRA REGIÓN. Boletín del IDEA 28. Chucuito.

1988c PESQUISAS EN LINGÜÍSTICA ANDINA. CONCYTEC-GTZ-UNA. Lima-Puno.

1989a "El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú". En: Ballón, Enrique y Rodolfo Cerrón-Palomino (editores). DIGLOSIA LINGUO-LITERARIA Y EDUCACIÓN EN EL PERÚ, CONCYTEC-GTZ, Lima.

1989b "Prólogo". En: Rockwell, Elsie, et. al. EDUCACIÓN BILINGÜE Y REALIDAD ESCOLAR: UN ESTUDIO EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS ANDINAS, PEEB-P, Puno.

- 1991 "Educación bilingüe en Puno: hacia un ajuste de cuentas". En: Zúñiga, Madeleine, et. al. (editores). EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL: REFLEXIONES Y DESAFÍOS. FOMCIENCIAS, Lima.
- LÓPEZ M., Humberto.  
1989 SOCIOLINGÜÍSTICA. Gredos. Madrid.
- MAC-LEAN Y ESTENÓS, Roberto.  
1962 INDIOS DE AMÉRICA. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. México.
- MÁLAGA, Modesto.  
1911 "La educación indígena". En: EL ARIETE, Arequipa.
- MARCELLESI, Jean y Bernard GARDIN.  
1978 INTRODUCCIÓN A LA SOCIOLINGÜÍSTICA. LA LINGÜÍSTICO SOCIAL. Editorial GREDOS. Madrid.
- MARTÍNEZ, Héctor.  
1969 LAS MIGRACIONES INTERNAS EN EL PERÚ. Monte Avila Editores. Caracas.
- MATOS, José.  
1986 DESBORDE POPULAR Y CRISIS DEL ESTADO. EL NUEVO ROSTRO DEL PERÚ EN LA DÉCADA DE LOS OCHENTA. IEP. Lima.
- METRAUX, Alfred.  
1959 "The social and economic structure of the indian communities of the Andean regions". In: INTERNATIONAL LABOUR. New York.
- MINEDUC.  
1999 "Especial: EIB un puente al desarrollo indígena". En: MINEDUC. REVISTA DE EDUCACIÓN Nº 266. Santiago de Chile.
- MONTOYA, Rodrigo.  
1980 CAPITALISMO Y NO CAPITALISMO EN EL PERÚ. Mosca Azul editores. Lima.

- 1986 "El factor étnico en el desarrollo andino". En: Ortiz, Alvaro. et. al. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA SIERRA. UNA-La Molina-CERABC. Cusco.
- 1990 POR UNA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL PERÚ: REFLEXIONES SOBRE CULTURA Y SOCIALISMO. CEPES-Mosca Azul editores. Lima.
- MUNNÉ, Federico.  
1980 PSICOLOGÍA SOCIAL. Ediciones CEAC. Barcelona.
- MUÑOZ, Fanny.  
1993 "Cambio cultural y prácticas educativas José y Carmen: Visión desde el campo". En: Portocarrero, Gonzalo (editor). LOS NUEVOS LIMEÑOS: SUEÑOS, FERVORES Y CAMINOS EN EL MUNDO POPULAR. SUR-TAFOS. Lima.
- MUÑOZ ARCE ANTONIO. Entrevista en Radio Programas del Perú. 19 de setiembre de 1999.
- MURUA, Martín.  
[1590]1946 HISTORIA DEL ORIGEN Y GENEALOGÍA REAL DE LOS REYES INCAS DEL PERÚ, DE SUS HECHOS, COSTUMBRES Y TRAJES Y MANERA DE GOBIERNO. Madrid.
- ORTIZ, Alejandro.  
1973 DE ADANEVA A INKARRI. Retablo de Papel, Lima.
- ORTEGA, Percy [et. al.].  
1979 DIAGNÓSTICO SOCIOLINGÜÍSTICO DEL ÁREA QUECHUA DEL DEPARTAMENTO DE PUNO. VII Región de Educación - RFA. Lima.
- PANEZ DE SILVA, Rosario.  
1985 "Análisis del cuento 'alienación' de J.R. Ribeyro". En: CUADERNOS MÉDICO SOCIALES Nº 1. Lima.
- PAREDES, Peri y Luis SOBERÓN.  
1977 "Educación, contactos urbanos y migración". En: Alberti, G. y J. Cotler. ASPECTOS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ. IEP. Lima.

- PADUA, Jorge.  
1982 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES. Fondo de Cultura Económica, México.
- PEASE, Henry.  
1980 EL OCASO DEL PODER OLIGÁRQUICO. DESCO. Lima.
- PEBP-ME-GTZ.  
1990 EDUCACIÓN BILINGÜE: UNA RESPUESTA A LA INCOMUNICACIÓN. Actualización cultural y pedagógica para los profesores de educación primaria del Perú No. 9. Ministerio de Educación, Lima.
- PINZÁS, Teobaldo.  
1981 LA ECONOMÍA PERUANA 1950-1978. IEP. Lima.
- POZZI-ESCOT, Inés.  
1988a "La educación bilingüe en el Perú: Una mirada retrospectiva y prospectiva". En: López, Luis E. (Editor). PESQUISAS EN LINGÜÍSTICA ANDINA, CONCYTEC / UNA-PUNO / GTZ, Lima-Puno.  
  
1988b "La incomunicación verbal en el Perú". En: López, Luis E. (Editor). PESQUISAS EN LINGÜÍSTICA ANDINA, CONCYTEC / UNA-PUNO / GTZ, Lima-Puno.  
  
1991 "Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el país". En: Zúñiga, Madeleine, et. al. (editores). EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL: REFLEXIONES Y DESAFÍOS. FOMCIENCIAS, Lima.
- PHILLIPS, Bernard.  
1993 SOCIOLOGÍA: DEL CONCEPTO A LA PRÁCTICA. McGraw-Hill. México.
- PRESCOTT, Guillermo.  
[1847]1972 HISTORIA DE LA CONQUISTA DEL PERÚ. Tomos I, II y III. Universo. Lima.

- QUESADA, Félix.  
1982 "Uso de la lengua y lealtad étnica de los bilingües quechuas en la región de Cajamarca". En: Cerrón-Palomino, Rodolfo. AULA QUECHUA. Signo. Lima.
- QUISPE, Arturo.  
1985 "La satanización de la Chicha". En: LOS CAMINOS DEL LABERINTO: CRÍTICA, SOCIEDAD Y POLÍTICA. Ediciones El Laberinto. Lima.  
  
1993 "La chicha: un camino sin fin". En: Portocarrero, Gonzalo (editor). LOS NUEVOS LIMEÑOS: SUEÑOS, FERVORES Y CAMINOS EN EL MUNDO POPULAR. SUR-TAFOS. Lima.
- RAMOS, Augusto.  
1982 PUNO EN LA REBELIÓN DE TUPAC AMARU. Editorial Universitaria. Puno.
- RAVINES, Roger (compilador).  
1978 TECNOLOGÍA ANDINA. IEP. Lima.
- REICH, Ben y Christine ADCOCK.  
1980 VALORES, ACTITUDES Y CAMBIOS DE CONDUCTA. Compañía Editorial Continental S. A. España.
- ROCKWELL, Elsie [et. al.]  
1989 EDUCACIÓN BILINGÜE Y REALIDAD ESCOLAR. UN ESTUDIO EN ESCUELAS PRIMARIAS ANDINAS, PEEP - Instituto Politécnico Nacional de México, Lima - Puno.
- ROMERO, Emilio.  
1959 PERÚ: POR LOS SENDEROS DE AMÉRICA. Festival del libro puneño. Lima.
- ROSIER, P. y M. FARRELLA.  
1976 "Bilingual education at Rock Point. Some early results". En: TESOL QUARTERLY. Washington.
- ROTAETXE, Karmele.  
1990 SOCIOLINGÜÍSTICA. Síntesis. Madrid.

- RUBÍN, Joan.  
1968 NATIONAL BILINGUALISM IN PARAGUAY. Mouton. La Haya.
- SIERRA, Restituto.  
1994 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL, Paraninfo, Madrid.
- SIDOROV, M.  
1991 COMO EL HOMBRE LLEGO A PENSAR, Perú Andino, Lima.
- SIGUÁN, Miguel y William MACKEY.  
1983 EDUCACIÓN Y BILINGÜISMO. UNESCO. Madrid.
- SIVIRICHI, Atilio.  
1942 DERECHO INDÍGENA PERUANO. Ediciones Kuntur. Lima.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove.  
1981 BILINGUALISM OR NOT: THE EDUCATION OF MINORITIES. Multilingual Matters 7. Bank House. England.
- SPALDING, Karen.  
1974 DE INDIO A CAMPESINO: CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA SOCIAL DEL PERÚ COLONIAL. IEP. Lima.
- SOTELO, Daniel.  
(s/a) GEOGRAFÍA: INTRODUCCIÓN A LA GEOPOLÍTICA. Omega. Lima.
- SUPERVISIÓN REGIONAL DE NÚCLEOS ESCOLARES.  
1968 LOS CONGRESOS INDIGENISTAS INTERAMERICANOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD. Puno.
- TANER, Sonia.  
1997 "The realities of education in Peru". In: World University Service of Canada. DISCOVERING PERU. Canada.
- TAMAYO, José.  
1982 HISTORIA SOCIAL E INDIGENISMO EN EL ALTIPLANO. Ediciones treintaitrés. Lima.

TIMANÁ, Ruth.

1993 "Arte e identidad: Los grupos de zampoñas de Lima". En: Portocarrero, Gonzalo (editor). LOS NUEVOS LIMEÑOS: SUEÑOS, FERVORES Y CAMINOS EN EL MUNDO POPULAR. SUR-TAFOS. Lima.

TURNER, Víctor.

1973 SIMBOLISMO Y RITUAL. PUCP. Lima.

UNEBI.

2000 "EBI: planteamientos y procedimientos". En: BOLETÍN UNEBI Nº2. Ministerio de Educación. Lima.

VALCÁRCEL, Luis.

1958 MIRADOR INDIO. Primer Festival del Libro Sur Peruano. Cusco.

[1945]1965 RUTA CULTURAL DEL PERÚ. Ediciones Nuevo Mundo. Lima.

1967 ETNOHISTORIA DEL PERÚ ANTIGUO. UNMSM. Lima.

[1927]1975 TEMPESTAD EN LOS ANDES. Universo. Lima.

1984 HISTORIA DEL PERÚ ANTIGUO A TRAVÉS DE LA FUENTE ESCRITA. T. IV. Librería Editorial Juan Mejía Baca. Lima.

VALCÁRCEL, Carlos.

1961 HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INCAICA. Librería importadora, editora y distribuidora Lima S. A. Lima.

VALLADOLID, Julio.

1993 "Las plantas en la cultura andina y en occidente moderno". En: PRATEC. ¿DESARROLLO O DESCOLONIZACIÓN EN LOS ANDES?. Lima.

VAN DAM, Chris.

1989 "Escuela, ecología y comunidad campesina: lecciones y retos de un proyecto". En: López, L. E. y R. Moya. (editores). PUEBLOS INDIOS, ESTADOS Y EDUCACIÓN. PEB-Puno/EBI-MEC-GTZ/ERA. Lima.

- VAN LIER, Leo.  
 1984 EVALUACIÓN INTEGRAL DEL PROYECTO. PRIMERA ETAPA DE EVALUACIÓN EN AULA (1982 - 1983). PEEP-P, Puno.
- VAN KESSEL, Juan.  
 1991a TECNOLOGÍA AYMARA: UN ENFOQUE CULTURAL. CIDSA. Puno.  
 1991b RITUAL DE PRODUCCIÓN Y DISCURSO TECNOLÓGICO ANDINO. CIDSA. Puno.  
 1992 HOLOCAUSTO AL PROGRESO: LOS AYMARAS DE TARAPACA. Segunda edición. HISBOL. La Paz.
- VAN KESSEL, Juan y Dionicio CONDORI.  
 1992 CRIAR LA VIDA: TRABAJO Y TECNOLOGÍA EN EL MUNDO ANDINO. Vivarium. Santiago de Chile.
- VEGA, Juan José.  
 s/a INCAS, DIOSES Y CONQUISTADORES. Fondo de Cultura Popular. Lima.
- VENTURA, Vicente. Entrevista llevada a cabo en la ciudad de Ilave el 23-11-96.
- VIDALÓN, Gladys.  
 1977 ESCALA DE ACTITUDES HACIA EL EDUCANDO PERUANO. INIDE. Lima.
- VON GLEICH, Utta.  
 1989a "Caracterización de la educación primaria bilingüe intercultural para niños de habla vernácula". En: López L. y Moya, R. (editores). PUEBLOS INDIOS, ESTADOS Y NACIÓN. PEB-Puno/PEBI-MEC-GTZ/ERA. Lima.  
 1989b "Actitudes lingüísticas entre hablantes bilingües en Ayacucho". En: López, L. et. al. (editores). TEMAS DE LINGÜÍSTICA APLICADA, CONCYTEC-GTZ. Lima.  
 1989c EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA. GTZ. Alemania.

WACHTEL, Nathan.

1976 LOS VENCIDOS: LOS INDIOS DEL PERÚ FRENTE A LA CONQUISTA ESPAÑOLA (1530-1570). Alianza Editorial S. A. Madrid.

WANKAR.

1978 CINCO SIGLOS DE GUERRA QHESWAYMARA CONTRA ESPAÑA. La Paz.

WÖLCK, Wolfgang.

1975 "Metodología de una encuesta sociolingüística sobre el bilingüismo quechua-castellano". En: Avalos, Rosalía y Roger Ravines (editores). LINGÜÍSTICA E INDIGENISMO MODERNO DE AMÉRICA. Trabajos presentados al XXXIX Congreso Internacional de Americanistas. IEP. Lima.

YOUNG, Kimball y Raymond MACK.

1967 SOCIOLOGÍA Y VIDA SOCIAL. UTEHA. México.

YOUNG, Kimball [et. al.].

1967 PSICOLOGIA DE LAS ACTITUDES. Paidós. Buenos Aires.

ZÚÑIGA, Madeleine.

1989 "El maestro rural en la educación bilingüe intercultural". En: López, L. E. y R. Moya. (editores). PUEBLOS INDIOS, ESTADO Y EDUCACIÓN. PEB-Puno/Proyecto EBI-MEC-GTZ/ERA, Lima.

1993 EDUCACIÓN BILINGÜE. UNICEF. La Paz.

ZÚÑIGA, Madeleine y Juan ANSIÓN.

1997 INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN EN EL PERÚ. Foro Educativo. Lima.

ZUPÁN, Vladimira.

1989 "Orígenes, identidad cultural y conservación". En: Museo Nacional de Antropología y Arqueología. RENACIMIENTO ANDINO. Lima.

**ANEXOS**

**ANEXO N<sup>o</sup> 1**

**ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA Y CULTURAL**

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

"OPINIONES Y ACTITUDES DE PADRES DE FAMILIA FRENTE A LA UTILIZACION DE LA LENGUA QUECHUA EN LA EBI"

ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA Y CULTURAL

NOMBRE ENCUESTADO..... COMUNIDAD..... DISTRITO.....

a) Datos básicos del entrevistado y los miembros de su familia.

M I E M. B R E A.	N O M B R E	E D A D	SEXO 1=M 2=F	IDIOMAS									GRADO INSTRUCCIÓN			RESIDENCIA Y ACTIVIDAD ECONÓMICA (en caso de que viva en ambos llenar los dos casilleros)		
				CASTE			QUECH			PRIMARI		SECU	SUPE	DENTRO C.C.		FUERA DE LA COM. CAM.		
				H	L	E	H	L	E	MOD	MOD			1=CO	1=CO	ACTI. ECON	¿DONDE?	ACTI. ECON.
				A	E	S	A	E	S	COM	EBI	2=IN	2=IN					
PA																		
MA																		
H1																		
H2																		
H3																		
H4																		
H5																		

(\* ) USAR: 1, 2, 3, 4, 5, 6, PARA EL GRADO DE INSTRUCCIÓN CORRESPONDIENTE.

b) ¿Tienes hijos mayores que sean profesionales?.

SI ( ) ¿Cuántos hijos?: .....

NO ( )

NOMBRE	EDAD	PROFESIÓN	DONDE TRABAJA?

c) ¿Puedes decirnos qué grado de instrucción tiene tu papá y tu mamá y en qué trabajan o trabajaban?.

PADRES DEL ENTREVISTADO	EDAD	GRADO DE INSTRUCCIÓN	EN QUE TRABAJAN O TRABAJABAN?
PADRE			
MADRE			

## 1. LOS PADRES DE FAMILIA Y LA EDUCACIÓN BILINGÜE.

1.1. ¿Sabes o no sabes qué es la educación bilingüe?.

SI SABE ( ) ¿Diga Ud. qué es la educación bilingüe?

\*.....

NO SABE ( ) ¿Diga Ud. por qué motivo no sabe que es la EB?.

\*.....

1.2. ¿Sabes o no sabes cuáles son las ventajas de la educación bilingüe para la educación de tu hijo en la escuela?

SI SABE ( ) NO SABE ( ) ¿Diga Ud. por qué motivos?.

\*.....

1.3. ¿Crees que la educación bilingüe es una educación sólo para los campesinos de las comunidades?

SI ( ) NO ( ) ¿Diga Ud. por qué motivo?.

\*.....

## 2. LOS PADRES DE FAMILIA Y SUS ACTITUDES AL USO DEL QUECHUA EN LA EB:

2.1. ¿Estas de acuerdo o no que se use el quechua para la educación de tu hijo en la escuela bilingüe de tu comunidad?

SI ESTA DE ACUERDO ( ) NO ESTA DE ACUERDO ( )

¿Diga Ud. por qué motivos?.

\*.....

2.2. ¿Sabes o no sabes por qué motivos la EB utiliza la lengua quechua para la educación de tu hijo en la escuela?

SI SABE ( ) NO SABE ( ) ¿Diga Ud. por qué motivo?.

\*.....

2.3. ¿De acuerdo a tu criterio: ¿Es posible o no aprender a hablar mejor el castellano a partir del uso del quechua en la escuela?

SI ( ) NO ( ) ¿Diga Ud. por qué motivo?.

\*.....

2.4. SEGUIDAMENTE VOY A LEER VARIAS AFIRMACIONES SOBRE EL USO DEL QUECHUA EN LA ESCUELA, RESPECTO A LAS CUALES ALGUNAS PERSONAS ESTÁN DE ACUERDO Y OTRAS EN DESACUERDO. DESPUÉS DE LA LECTURA QUISIERA QUE ME DIGAS SI ESTAS DE ACUERDO O NO CON DICHAS AFIRMACIONES.

ÍTEMES SOBRE EL COMPONENTE COGNOSCITIVO DE LA ACTITUD.

2.4.1. El uso del quechua en la escuela confunde a los niños y les demora el aprendizaje del castellano.

- ( ) Totalmente de acuerdo
- ( ) De acuerdo en general
- ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ( ) En desacuerdo en general
- ( ) Totalmente en desacuerdo

2.4.2. Cuando al niño se le enseña en quechua, su rendimiento es bajo y le dificulta el aprendizaje de los cursos en la escuela.

- ( ) Totalmente de acuerdo
- ( ) De acuerdo en general
- ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ( ) En desacuerdo en general
- ( ) Totalmente en desacuerdo

2.4.3. El niño de la comunidad ya sabe hablar quechua y no necesita aprender en la escuela.

- ( ) Totalmente de acuerdo
- ( ) De acuerdo en general
- ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ( ) En desacuerdo en general
- ( ) Totalmente en desacuerdo

2.4.4. El uso del quechua en la escuela permite que el niño aprenda rápidamente al castellano.

- ( ) Totalmente de acuerdo
- ( ) De acuerdo en general
- ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ( ) En desacuerdo en general
- ( ) Totalmente en desacuerdo

## ÍTEMES SOBRE EL COMPONENTE CONDUCTUAL DE LA ACTITUD.

2.4.5. Quiero sacar a mi hijo de la escuela, porque se le enseña en quechua (Hornberger: 295)

- ( ) Totalmente de acuerdo
- ( ) De acuerdo en general
- ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ( ) En desacuerdo en general
- ( ) Totalmente en desacuerdo

2.4.6. A los profesores que enseñan en quechua a nuestros hijos en la escuela, los debemos botar a patadas de la comunidad (Hornberger: 294)

- ( ) Totalmente de acuerdo
- ( ) De acuerdo en general
- ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ( ) En desacuerdo en general
- ( ) Totalmente en desacuerdo

2.4.7. Los comuneros quieren votar en asamblea para que en la escuela no se utilice el quechua en la enseñanza.

- ( ) Totalmente de acuerdo
- ( ) De acuerdo en general
- ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ( ) En desacuerdo en general
- ( ) Totalmente en desacuerdo

2.4.8. A veces no quiero enviar a mi hijo a la escuela, porque se le enseña en quechua.

- ( ) Totalmente de acuerdo
- ( ) De acuerdo en general
- ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ( ) En desacuerdo en general
- ( ) Totalmente en desacuerdo

## 3. EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN LA ESCUELA:

3.1. ¿Para que aprenda qué idioma o idiomas pones a tu hijo a la escuela? (leer las preguntas al entrevistado y que escoja una respuesta y marque con "X").

El castellano ( ) -----> pase a la pregunta 3.2. y la 3.3.

El castellano y el quechua a la vez ( ) ---> pase a la pregunta 3.4.

3.2. ¿Para lograr qué cosas quieres que tu hijo aprenda el castellano en la escuela? (Leer las respuestas al entrevistado y marcar con "X". Priorizar respuestas utilizando la siguiente escala: 1, 2, 3, 4 y 5. 1 tiene el menor valor y 5 el mas alto valor).

NOTIVOS POR LOS CUALES LOS PADRES DE FAMILIA DESEAN QUE SUS HIJOS APRENDAN CASTELLANO	"X"	PRIORIZAR RESPUESTA
Para que pueda seguir estudios en el colegio		
Para que pueda seguir estudios en la universidad		
Para que tenga una profesión		
Para que consiga trabajo y viva en la ciudad		
Para que pueda progresar y modernizarse		

3.3. TE VOY A LEER VARIAS AFIRMACIONES SOBRE EL USO DEL CASTELLANO EN LA ESCUELA, RESPECTO A LAS CUALES ALGUNAS PERSONAS ESTÁN DE ACUERDO Y OTRAS EN DESACUERDO. DESPUÉS DE LA LECTURA QUISIERA QUE ME DIGAS SI ESTAS DE ACUERDO O NO CON DICHAS AFIRMACIONES.

3.3.1. La educación en castellano y la profesión representan un símbolo de una condición superior en la persona.

- ( ) Totalmente de acuerdo
- ( ) De acuerdo en general
- ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ( ) En desacuerdo en general
- ( ) Totalmente en desacuerdo

3.3.2. La educación en castellano permite la búsqueda del progreso y el acceso a la modernidad en la ciudad.

- ( ) Totalmente de acuerdo
- ( ) De acuerdo en general
- ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ( ) En desacuerdo en general
- ( ) Totalmente en desacuerdo

3.3.3. La escuela debe servir para aprender a leer y escribir castellano, porque los analfabetos casi son como inválidos en la ciudad.

- ( ) Totalmente de acuerdo
- ( ) De acuerdo en general
- ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ( ) En desacuerdo en general
- ( ) Totalmente en desacuerdo

3.3.4. Los campesinos de hoy valoramos mucho la escuela y el aprendizaje del castellano, porque la escuela trae progreso.

- ( ) Totalmente de acuerdo
- ( ) De acuerdo en general
- ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ( ) En desacuerdo en general
- ( ) Totalmente en desacuerdo

CONTINÚE CON LA ENCUESTA... PASE A LA PARTE 4.

3.4. ¿Por qué motivos quieres que tu hijo aprenda a la vez castellano y quechua en la escuela?

\*.....  
\*.....

CONTINÚE CON LA ENCUESTA..... PASE A LA PARTE 4.

#### 4. MOVILIDAD SOCIAL DE LA FAMILIA.

TE VOY A LEER VARIAS AFIRMACIONES SOBRE MOVILIDAD SOCIAL, RESPECTO A LAS CUALES ALGUNAS PERSONAS ESTÁN DE ACUERDO Y OTRAS EN DESACUERDO. POR FAVOR, DESPUÉS DE ESCUCHAR LA LECTURA QUISIERA QUE NOS DIGAS SI ESTAS DE ACUERDO O NO CON DICHAS AFIRMACIONES.

SOBRE LA IMPORTANCIA DEL CASTELLANO Y EL PROGRESO:

4.1. Pongo a mi hijo a la escuela para que aprenda castellano y no sufra como yo en el campo.

- ( ) Totalmente de acuerdo
- ( ) De acuerdo en general
- ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ( ) En desacuerdo en general
- ( ) Totalmente en desacuerdo

4.2. Progresar es aprender castellano en la escuela para entrar a la universidad, ser profesional y salir del campo.

- ( ) Totalmente de acuerdo
- ( ) De acuerdo en general
- ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ( ) En desacuerdo en general
- ( ) Totalmente en desacuerdo

4.3. La persona que no sabe leer y hablar en castellano, es un atrasado que no tiene oportunidades de ser moderno ni desarrollado.

- ( ) Totalmente de acuerdo
- ( ) De acuerdo en general
- ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ( ) En desacuerdo en general
- ( ) Totalmente en desacuerdo

**RESPECTO A QUEDARSE EN EL CAMPO:**

4.4. En estos tiempos donde no vale el ganado y la chacra, el estudio es la principal herencia que dejamos a nuestros hijos.

- ( ) Totalmente de acuerdo
- ( ) De acuerdo en general
- ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ( ) En desacuerdo en general
- ( ) Totalmente en desacuerdo

4.5. Quedarse en la comunidad hablando quechua, sin haber aprendido castellano es sentirse marginado.

- ( ) Totalmente de acuerdo
- ( ) De acuerdo en general
- ( ) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ( ) En desacuerdo en general
- ( ) Totalmente en desacuerdo

**5. MIGRACION Y USOS LINGÜÍSTICOS.**

5.1. ¿A qué ciudades mayormente sales y salen las personas adultas (varones y mujeres) y los jóvenes (varones y mujeres) de tu comunidad, por qué salen de tu comunidad y en qué trabajan?

		CIUDAD	POR QUE SALEN?	EN QUE TRABAJAN?
EL ENTREVISTADO				
JOVENES	HOMBRES			
	MUJERES			
ADULTOS	HOMBRES			
	MUJERES			

5.2. ¿Dónde aprendiste a hablar castellano?

\*.....

5.3. ¿Dónde aprendieron a hablar tus hijos el castellano?.

\*.....

5.4. ¿A parte de vivir en tu comunidad, tienes residencia en la ciudad de Puno, Juliaca o en otra ciudad?

SI ( ) Dónde?..... -----> Pase a la pregunta 5.5. y 5.6.

NO ( ) -----> Pase a la pregunta 5.7. y 5.8.

5.5. ¿Qué idiomas utilizas en la ciudad de ..... para comunicarte? (Leer las respuestas y marcar con "X").

CON- TEXTO	PERSONAS CON LAS QUE SE COMUNICA	SOLO QUE- CHUA	SOLO CAS- TELL	CAS Y QUE
DENTRO DE SU CASA	Con las personas mayores (abuelos, abuelas, etc)			
	Con sus hijos			
	Con sus familiares y familiares de su esposa			
	Comuneros conocidos que le visitan en casa			
	Conocidos de su barrio que le visitan en casa			
	Personas desconocidas que le visitan en casa Con sus hijos			

CON- TEXTO	PERSONAS CON LAS QUE SE COMUNICA	SOLO QUE- CHUA	SOLO CAS- TELL	CAS Y QUE
EN LA CALLE	Cuando se encuentra con sus familiares			
	Comuneros conocidos con los que se encuentra			
	Conocidos de su barrio con los que se encuentra			
	Personas desconocidas que le hablan			

5.6. ¿Cuando estas en la ciudad de ....., vas a las diferentes instituciones estatales a realizar trámites documentarios?

SI ( )

-¿Qué instituciones visitas generalmente?

.....

-¿Qué idioma utilizas para conversar con los funcionarios de estas instituciones?: .....

NO ( )

5.7. ¿Viajas con frecuencia a la ciudad de Puno, Juliaca o a otra ciudad?

SI ( ) ¿Dónde?..... -----> Pase a la pregunta 5.8. y 5.9.

NO ( ) -----> Pase a la pregunta 5.10.

5.8. ¿Qué idiomas utilizas cuando viajas la ciudad de.....? (Leer las preguntas y marcar las respuestas con "X").

CON- TEXTO	PERSONAS CON LAS QUE SE COMUNICA	SOLO QUE- CRUA	SOLO CAS- TELL	CAS Y QUE
EN LA CALLE	Cuando se encuentra con sus familiares			
	Comuneros conocidos con los que se encuentra			
	Conocidos de su barrio con los que se encuentra			
	Personas desconocidas que le hablan			

5.9. ¿Cuando viajas la ciudad de ..... visitas a las diferentes instituciones estatales para realizar trámites documentarios ante las autoridades?

SI ( )

-¿Qué instituciones visita generalmente?:.....

-¿Qué idioma utilizas generalmente para conversar con los funcionarios de estas instituciones?:.....

NO ( )

5.10. ¿Qué idiomas utilizas para comunicarte dentro de tu comunidad?

(Leer las preguntas y marcar las respuestas con "X").

CON- TEXTO	PERSONAS CON LAS QUE SE COMUNICA	SOLO QUE- CRUA	SOLO CAS- TELL	CAS Y QUE
DENTRO DE SU CASA	Con las personas mayores (abuelos, abuelas, etc)			
	Con sus hijos			
	Con sus familiares y familiares de su esposa			
	Comuneros conocidos que le visitan en casa			
	Personas desconocidas que le visitan en casa			
FUERA DE SU CASA, EN SU COMU- NIDAD	Con sus hijos			
	Cuando se encuentra con sus familiares			
	Comuneros conocidos con los que se encuentra			
	Cuando participa en asambleas de su comunidad			
	Con personas desconocidas que le hablan			
	Con las autoridades de su comunidad			

6. LEALTAD LINGÜÍSTICA:

6.1. ¿Cómo te sentirías personalmente si se daría una ley que prohíbe hablar el quechua en las comunidades campesinas?.

ME SENTIRÍA BIEN ( ) ME SENTIRÍA MAL ( ) ES INDIFERENTE ( )

¿Diga Ud. por qué motivo?.

\*.....

6.2. ¿Serían considerados como quechuas las personas que son de la zona quechua y que no hablan el idioma quechua?

SI ( ) NO ( ) ¿Diga Ud. por qué motivo?.

\*.....

6.3. ¿Como persona, y hablante del idioma quechua, te sientes avergonzado de hablar el quechua?

SI ( ) NO ( )

¿Diga Ud. por qué motivo?.

\*.....

6.4. ¿Como comunero y hablante del idioma quechua, piensas que el quechua es un idioma que tiene o no tiene utilidad?

SI TIENE UTILIDAD ( ) ¿Para qué cosas tiene utilidad?

\*.....

NO TIENE UTILIDAD ( ) ¿Diga Ud. por qué motivo?

\*.....

6.5. ¿Como hablante del idioma quechua, crees que el quechua está desapareciendo?

SI ( ) NO ( ) ¿Diga Ud. por qué motivo?.

\*.....

FECHA.....

NOMBRE-APELLIDOS DEL ENCUESTADOR:.....

ANEXO Nº 2  
GUÍA DE ENTREVISTA

PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA A LOS PADRES DE FAMILIA

1. IDENTIFICACIÓN:
  - 1.1. ¿Cómo te llamas?.
  - 1.2. ¿Cuál es el nombre de tu comunidad?
  - 1.3. Fecha.
  
2. PREGUNTAS SOBRE EDUCACIÓN BILINGÜE.
  - 2.1. ¿Sabes o no sabes qué es la educación bilingüe?
  - 2.2. ¿Sabes o no sabes cuáles son las ventajas de la educación bilingüe para la educación de tu hijo en la escuela?
  - 2.3. ¿Crees que la educación bilingüe es una educación sólo para los hijos de los campesinos o es una educación para todos?
  - 2.4. ¿Estas o no de acuerdo con la educación bilingüe?
  - 2.5. ¿Estas de acuerdo o no que tus hijos estudien en la escuela de tu comunidad donde se aplica la educación bilingüe?
  
3. PREGUNTAS SOBRE LAS ACTITUDES DEL PADRE DE FAMILIA AL USO DEL QUECHUA EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE.
  - 3.1. ¿Estas de acuerdo o no que se use el quechua en la educación de tu hijo en la escuela bilingüe de tu comunidad?
  - 3.2. ¿Sabes o no sabes por qué motivos la educación bilingüe utiliza la lengua quechua para la educación de tu hijo en la escuela?
  - 3.3. ¿De acuerdo a tu criterio es posible o no aprender a hablar mejor el castellano a partir del uso del quechua en la escuela?
  
4. PREGUNTAS SOBRE DESPRECIO DEL QUECHUA.
  - 4.1. ¿Serían considerados como quechuas las personas que son de la zona quechua y que no hablan la lengua quechua?
  - 4.2. ¿Como persona y hablante de la lengua quechua, te avergüenzas de hablar el quechua?
  - 4.3. ¿Como comunero y hablante del idioma quechua, piensas que el quechua es un idioma que tiene o no tiene utilidad?
  - 4.4. ¿Como hablante de la quechua, crees que la lengua quechua esta desapareciendo?.

## ANEXO Nº 3

ÍTEMES SOBRE EL COMPONENTE COGNOSCITIVO DE LA ACTITUD  
(EN CIFRAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS)

ÍTEMES	TOTAL- MENTE ACUERDO		DE ACUERDO		INDIFE- RENTE		EN DESA- CUERDO		TOTAL- MENTE EN DESA		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
El uso del quechua en la escuela confunde a los niños y les demora el aprendizaje del castellano	4	9.1	16	36.4	2	4.5	19	43.2	3	6.8	44	100.
Cuando al niño se le enseña en quechua, su rendimiento es bajo y le dificulta el aprendizaje de los diferentes cursos	3	6.8	13	29.5	2	4.5	23	52.3	3	6.8	44	100.
El niño en la comunidad ya sabe hablar quechua y no necesita aprender en la escuela	2	4.5	11	25.0			29	65.9	2	4.5	44	100.
El uso del quechua en la escuela permite que el niño aprenda rápidamente el castellano	11	25.0	14	31.8	7	15.9	10	22.7	1	2.3	44	100.

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.

## ANEXO NO 4

ÍTEMES SOBRE EL COMPONENTE CONDUCTUAL DE LA ACTITUD  
(EN CIFRAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS)

ÍTEMES	TOTAL- MENTE ACUERDO		DE ACUERDO		INDIFE- RENTE		EN DESA- CUERDO		TOTAL- MENTE EN DESA		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Quisiera sacar a mi hijo de la escuela porque se le enseña en quechua	1	2.3	5	11.4	3	6.8	29	65.9	6	13.6	44	100.
A los profesores que enseñan en quechua en la escuela los debemos botar a patadas de la comunidad			3	6.8	1	2.3	18	40.9	22	50.0	44	100.
Los comuneros quieren votar en asamblea para que no se aplique la enseñanza en quechua en la escuela			4	9.1	1	2.3	27	61.4	12	27.3	44	100.
A veces no quiero enviar a mi hijo a la escuela porque se le enseña en quechua	1	2.3	4	9.1	1	2.3	30	68.2	8	18.2	44	100.

FUENTE: Encuesta sociolingüística y cultural.