

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**



Enseñar quechua en escuelas urbanas ¿el fin de la discriminación lingüística?:  
El taller de quechua de una institución educativa pública en Andahuaylas

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Sociología presentado por:

Osores González, Tomás Raúl

Asesor:

Castro Carpio, Augusto José Antonio Lázaro


Lima, 2025

## Informe de Similitud

Yo, Castro Carpio, Augusto Jose Antonio Lazaro, docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Enseñar quechua en escuelas urbanas ¿el fin de la discriminación lingüística?: El taller de quechua de una institución educativa pública en Andahuaylas del/de la autor (a)/ de los(as) autores(as) Osores Gonzalez, Tomas Raul dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 7%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 12/08/25.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 14 de agosto del 2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Castro Carpio, Augusto Jose Antonio Lazaro</u>	
DNI: 07849939	Firma 
ORCID: 0000-0002-1891-2839	

## Dedicatoria

Esta tesis va dedicada a los estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de la escuela con quienes compartí tiempo en las aulas a lo largo de la inmersión y a los docentes comprometidos que conocí en Andahuaylas, convencidos y militantes.

Así mismo, dedico esta tesis a mis profesores de historia del Perú y Universal de la secundaria, Jorge Gárate, Rodolfo Espinoza y Ricardo Gazzo, quienes motivaron mi compromiso por comprender, amar y servir al Perú.

Finalmente, a todas las personas que creen en el potencial emancipador de la educación en la sociedad.



## Agradecimientos

Quisiera agradecer a las personas que permitieron mi ingreso al tema de investigación del quechua, Virginia Zavala, Gavina Córdova, Luis Mujica y Wilfredo Ardito, así como a mi asesor Augusto Castro por sus reflexiones, consejos y guía franca respecto a un tema y un escenario en donde se disputa la ciudadanía.

Gracias también a los y las colegas, profesores, personal y bibliotecarios que han podido brindar apoyo y aliento durante los hermosos años del pregrado, tanto en la Facultad como en el Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP.

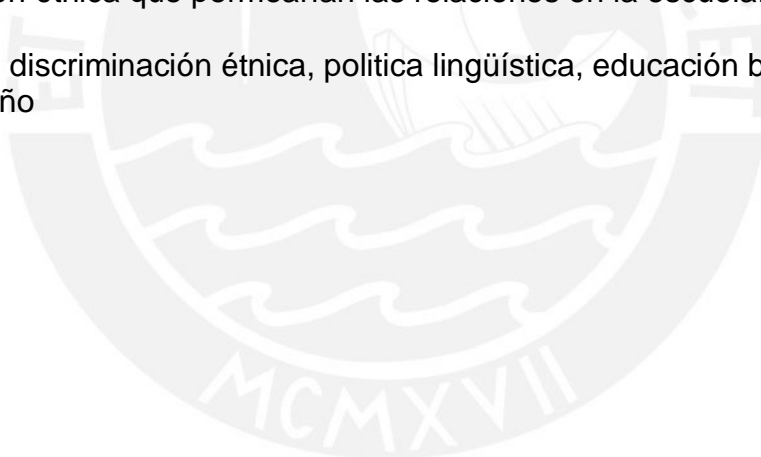
Gracias especialmente a los profesores Alex Huerta-Mercado y Guillermo Rochabrún, por las enseñanzas a nivel académico y humano, así como al acercamiento que me brindaron hacia el mundo de las ciencias sociales, tan relevantes para nuestro país en continua construcción.



## Resumen

En el contexto de las políticas de revitalización del quechua, se exploran los perfiles, actitudes e interacciones presentadas en estudiantes de primaria que forman parte de un taller de quechua desarrollado en la IE Gregorio Martinelli en Talavera, Andahuaylas, región Apurímac, en el año 2014. Se llevaron a cabo encuestas, observaciones de aula y entrevistas con grupos de estudiantes y docentes. Se encuentra que 1) los perfiles son diversos en términos de grados de bilingüismo, dada la procedencia urbano-rural de los estudiantes, 2) las actitudes oscilan entre aquellas acuñadas como antiqechua, de autocensura y proquechua, está sustentada en aspectos utilitarios, identitarios y reivindicativos, 3) rasgos como la lengua quechua y las costumbres tradicionales son utilizadas para estigmatizar al estudiante “del campo” como una persona que genera rechazo o burla frente al resto de estudiantes identificados al espectro urbano y castellano, sin embargo 4) distintos actores reconocen un cambio positivo de la valoración del quechua en relación a las restricciones años atrás, lo cual permitiría una mayor y mejor implementación del taller, el cual posibilita la disputa de sentidos sobre el fomento del quechua y su valoración para futuras generaciones. Futuros trabajos podrían actualizar la evidencia, probar cuantitativamente relaciones entre procedencia, valoración y actitudes lingüísticas, explorar la vivencia subjetiva de los perfiles estudiantiles o verificar la efectividad de intervenciones pedagógicas. Se invita a pensar las estrategias educativas de recuperación de lenguas desde una mirada integral que tome en cuenta las dinámicas de jerarquización étnica que permearían las relaciones en la escuela.

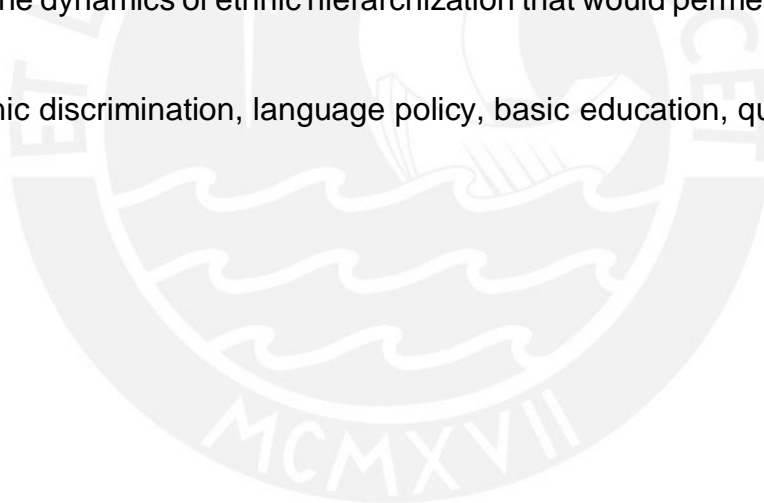
Palabras clave: discriminación étnica, política lingüística, educación básica, quechua, derechos del niño



## Abstract

In the context of Quechua revitalization policies, this research explores the profiles, attitudes and interactions presented in primary school students who are part of a Quechua workshop developed at the IE Gregorio Martinelli in Talavera, Andahuaylas, Apurimac region, in 2014. Surveys, classroom observations and interviews were carried out with groups of students and teachers. It is found that 1) the profiles are diverse in terms of degrees of bilingualism, given the urban-rural origin of the students, 2) the attitudes range between those coined as anti-quechua, self-censorship and pro-quechua, the latter being supported by utilitarian, identity and vindicative reasons, 3) traits such as the Quechua language and traditional customs are used to stigmatize the “countryside” student as a person who generates rejection or sneering from the rest of the students identified with the urban and Spanish-speaking spectrum, however 4) different actors recognize a positive change in the valuation of Quechua in relation to the restrictions years ago, which would allow a greater and better implementation of the workshop, which makes possible the dispute of meanings about the promotion of Quechua and its valuation for future generations. Future work could update the evidence, quantitatively test relationships between origin, assessment and linguistic attitudes, explore the subjective experience of student profiles or verify the effectiveness of pedagogical interventions. The research suggests taking educational strategies for language recovery from a comprehensive perspective that considers the dynamics of ethnic hierarchization that would permeate relationships in school.

Keywords: ethnic discrimination, language policy, basic education, quechua, rights of the child



## Pisiyachisqa

Quechua revitalización políticas nisqapi, 2014 watapi Talavera, Andahuaylas, Apurímac suyupi, chay perfiles, actitudes y interacciones nisqakuna, primaria nisqapi yachakuqkunapi rikuchisqa, paykunaqa IE Gregorio Martinelli nisqapi, Talavera, Andahuaylas, Apurímac suyupi, 2014 watapi ruwasqa taller quechua nisqapi kachkanku entrevistakunata ruwakurqa qutu yachakuqkunawan, yachachiqkunawan ima. Tarikunmi 1) perfiles nisqakunaqa imaymana kasqankuta grados de bilingüismo nisqapi, yachakuqkunapa origen urbano-rural nisqamanta, 2) actitudes nisqakunaqa anti-quechua, autocensura y pro-quechua nisqa hina invencionsqakuna ukhupin kashan, chaykunatan yanapan utilitario, identidad y vindicativa, 3) rasgos como el lengua quechua y costumbres tradicionales nisqawanmi “kampapuray” yachakuqta stigmatizanku, payqa rechazacionta utaq burlakuyta paqarichiq runa hina, wakin estudiantekunawan tupachisqa, espectro urbano y español nisqapi riqsisqa, ichaqa 4) hukniray ruwaqkunam reqsinku huk allin t'ikrayta quechua simita chaninchaypi watakuna ñawpaqpi hark'akuykunawan tupachispa, chaymi atikunman aswan hatun, aswan allinta chay tallerta hunt'achiyta, chaymi atikunman ch'aqway significadokuna quechua simita ñawpaqman puririchiyman hinallataq hamuq miraykunapaq chaninchasqanmanta. Hamuq llamkayqa pruebakunatam musuqyachinman, cuantitativamente pruebanman relaciones nisqakunata origen, evaluación hinaspa actitudes lingüísticas nisqawan, explorar experiencia subjetiva nisqamanta perfiles de estudiantes nisqamanta utaq verificanman intervenciones pedagógicas nisqapa allin kayninta. Invitakunmi yuyaymanananpaq estrategias educativas nisqapi simikuna kutichiypaq, tukuy imamanta qawaripa, chaypim qawarin jerarquía étnica nisqapa dinámica nisqapi, chaymi yachaywasipi relaciones nisqakunata huntachinman.

Palabras clave nisqakuna: discriminación étnica, política lingüística, educación básica, runasimi, derechos del niño

## Índice de contenidos

Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación	3
1.1. Estado del arte: del debilitamiento de la lengua quechua a las iniciativas de revitalización en escuelas urbanas	3
1.1.1. El debilitamiento de la lengua quechua en el Perú	4
1.1.2. El bilingüismo como proceso histórico y realidad actual	7
1.1.3. Algunas iniciativas de recuperación del quechua	10
1.2. Marco teórico	13
1.2.1. Escuela y discriminación escolar	13
1.2.2. La discriminación lingüística	15
1.2.3. La interculturalidad	16
Capítulo 2. Diseño de investigación	17
Capítulo 3. Contexto: de Apurímac al taller de quechua	20
3.1. Aspectos sociodemográficos y educativos de la provincia de Andahuaylas en el ámbito apurimeño	20
3.2. Sobre el quechua en Apurímac	23
3.3. La política de generalización del quechua en Apurímac	27
3.4. La IE Gregorio Martinelli de Talavera, Andahuaylas	28
3.5. El taller de quechua	31
Capítulo 4. Perfiles y actitudes identificadas ante el quechua y los quechuahablantes	34
4.1. Perfiles identificadas del nivel del uso de quechua en estudiantes	34
4.1.1. Conocimiento del quechua y procedencia rural	34
4.1.2. Conocimiento del quechua y uso familiar	35
4.1.3. Conocimiento del quechua y uso en la escuela	36

4.2.	Actitudes de los estudiantes acerca del quechua y sus hablantes	37
4.2.1.	Actitudes antichechua	37
4.2.2.	Actitudes de autocensura	39
4.2.3.	Actitudes proquechua	44
4.2.3.1.	Argumento proquechua 1. El quechua es útil	45
4.2.3.2.	Argumento proquechua 2. El quechua es nuestra lengua	47
4.2.3.3.	Argumento proquechua 3. El quechua se defiende	48
Capítulo 5. Dinámicas estudiantiles y perspectivas sobre el taller de quechua		49
5.1.	La cultura escolar en las secciones observadas en el taller de quechua	49
5.1.1.	Discriminación étnica por lengua o procedencia rural	50
5.1.2.	Lo urbano como fuente de prestigio social	52
5.2.	Perspectivas sobre el taller de quechua	54
Conclusiones		58
Recomendaciones		63
Referencias bibliográficas		66
Anexos		74
Anexo 1. Guías de observación		74
Anexo 2. Guías de entrevista/conversaciones informales		76
Anexo 3. Cuestionario de encuesta a estudiantes		77

## Índice de tablas

Tabla 1 Variación porcentual y de cantidad de quechuahablantes en relación al total de habitantes por rango de edad en el Perú 1993-2007 (población de más de 5 años) .....	4
Tabla 2 Censo 2017: población censada de 12 años a más por autoidentificación étnica y según lengua que aprendió a hablar .....	7
Tabla 3 Muestra de participantes del cuestionario aplicado, por sección según sexo, GREMAR 2014.....	18
Tabla 4 Metodología utilizada .....	18
Tabla 5 Apurímac: provincias con resultados en el nivel “suficiente” en comprensión lectora, evaluación censal de estudiantes 2014.....	23
Tabla 6 Apurímac: porcentaje provincial de población que declaró haber aprendido a hablar en quechua.....	23
Tabla 7 Apurímac: porcentaje de quechuahablantes (por rango de edad, población de más de 5 años).....	25
Tabla 8 Apurímac: lengua materna quechua en población de 5 a 19 años (por provincia) .....	26
Tabla 9 Porcentaje de quechuahablantes en la provincia de andahuaylas (por rango de edad, población de más de 5 años) .....	26
Tabla 10 Población estudiantil en Andahuaylas – Talavera – San Jerónimo (2015).29	
Tabla 11 GREMAR. Porcentaje de estudiantes por grado según lugar de residencia .....	30
Tabla 12 Tiempo que toma llegar de la casa a la IE según lugar de residencia.....	31
Tabla 13 Horario de taller quechua – año académico 2014 .....	31

## Índice de gráficos

Gráfico 1 Envejecimiento de la población quechuahablante en el Perú: Censos 1981, 1993, 2007 y 2017.....	4
Gráfico 2 Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes en comprensión lectora, años 2013 y 2014, segundo de primaria .....	22
Gráfico 3 Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en comprensión lectora, segundo de primaria, en distintos territorios del país, periodo 2007-2014 .....	22
Gráfico 4 Apurímac: Quechahablantes según ámbito, sexo y nivel educativo 2007 .	25



## Índice de figuras

Figura 1 Proporción de quechuhablantes por distritos, Perú 1993-2007 .....	5
Figura 2 Variación de la proporción de quechuhablantes por provincia, Perú 1993-2007 .....	6
Figura 3 La ubicación de Apurímac en el sur peruano.....	21
Figura 4 Variación de quechahablantes por distrito, Apurímac 1993-2007.....	24
Figura 5 Indicadores sociales de Talavera, Andahuaylas y San Jerónimo en la provincia de Andahuaylas, 2007 .....	26
Figura 6 Ubicación de la IE GREMAR cercana a vías principales a escala distrital y provincial) .....	29



## Introducción

La pérdida de la vitalidad de las lenguas originarias es un fenómeno mundial y que encuentra en el Perú una historia larga de predominio o imposición de lenguas entre distintos grupos sociales. En el tiempo Republicano, luego de políticas de castellanización y homogeneización, se abren espacio progresivamente políticas de Educación Intercultural Bilingüe, con lo cual se intenta cubrir el problema desde su dimensión educativa, aunque rápidamente la discusión sobre interculturalidad señala que se trata en general de un problema también social.

Esta investigación busca centrarse en el caso de Apurímac, región que por mucho tiempo ha concentrado la mayor proporción de quechuahablantes en el país. Procesos como la política de Generalización del Quechua en Apurímac permitieron que, a nivel de política educativa regional, dicha región pueda promover el uso del quechua en todo su territorio, en un contexto de decrecimiento de hablantes nativos en cifras oficiales, fenómeno que podría ocultar un proceso de bilingüismo funcional por la limitación de preguntar tan solo por la lengua materna.

Retomando el aspecto social de la tendencia del decrecimiento del quechua, se busca analizar las dinámicas que pueden abrirse entre actores educativos de una escuela urbana a raíz de la apertura de un taller de quechua para el nivel primaria en una institución educativa urbana. El caso permite explorar no solo perfiles lingüísticos sino discursos, identificación y comportamientos de discriminación que muestran una vez más como la escuela puede ser un espacio tanto de reproducción social de roles y estatus social, así como de disputa de sentidos, en un proceso regional de reivindicación y recuperación del quechua.

¿Cómo se recibe el taller de quechua en la comunidad educativa? ¿Qué dinámicas puede generar en una provincia como Andahuaylas, conformada de una zona urbana rodeada de comunidades campesinas quechuahablantes en las que se desarrollaron relaciones de dominación económica en el pasado reciente?

La primera sección plantea la investigación a partir de la descripción de la evolución de la población quechuahablante en el país, el proceso del bilingüismo e

algunas iniciativas de recuperación y revitalización lingüística del quechua, cuya etapa más reciente incluye a la Educación Intercultural Bilingüe. Se complementa esta sección con el marco teórico, en el que se movilizan nociones como la cultura escolar, la discriminación lingüística y la interculturalidad.

La segunda sección presenta el diseño de la investigación, realizada durante un mes en 2014 en una escuela de Andahuaylas. En dicho periodo se aplicaron encuestas, se realizó observación de aula, se entrevistó docentes y se realizaron conversaciones grupales con estudiantes según su nivel de conocimiento del quechua.

La tercera sección contextualiza en términos lingüísticos y educativos a la provincia de Andahuaylas y presenta el taller de quechua en el contexto de las políticas regionales de generalización del quechua.

La cuarta sección describe los perfiles y actitudes encontrados frente al quechua por parte de los estudiantes, diferenciando posturas antichechua, de autocensura y proquechua. Así mismo, desarrolla algunas de las dinámicas de la cultura escolar, particularmente aquellas de discriminación lingüística en las que el quechua es identificado en ocasiones como un rasgo de ser del campo y por ende de un prestigio social inferior desde un punto de enunciación de quienes son de la ciudad. Es decir, la discriminación hacia el quechua resulta siendo un componente de la discriminación étnica, la misma que también estigmatiza y rechaza costumbres, hábitos o vestimenta de la población rural.

La quinta sección muestra testimonios de docentes y padres quienes, reconociendo que ellos mismos tuvieron actitudes de autocensura ante el quechua, hoy se muestran a favor de su fomento y enseñanza en el sistema educativo. Esta postura es también compartida por parte de los estudiantes, los cuales en buena medida se encuentran a favor del taller, especialmente entre aquellos que tienen cierto nivel de bilingüismo y un fomento de esta lengua en su propia familia.

## Capítulo 1. Planteamiento del Problema de Investigación

El interés en el quechua como tema de investigación para esta tesis data de una experiencia biográfica<sup>1</sup> y dos experiencias pre-profesionales. La primera fue como voluntario en el área de Educación Intercultural Bilingüe en la ONG Paz y Esperanza en 2009 en Andahuaylas<sup>2</sup>. La segunda fue como asistente de investigación en 2011 en el proyecto “El quechua y el ejercicio de la ciudadanía en Apurímac” de la PUCP<sup>3</sup>.

Ambas experiencias brindaron un acercamiento a la implementación de políticas públicas a favor del quechua en la región con más proporción de quechuhablantes en el país. Especialmente, se generó el interés en la posible relación 1) entre el uso y actitudes hacia el quechua y la posición socioeconómica, 2) los grados de reserva del uso de la lengua en distintos entornos sociales, y, finalmente, 3) la reproducción de actitudes lingüísticas negativas hacia el quechua en espacios como la escuela.

Así, el estado del arte se consagra al fenómeno del decrecimiento del quechua, el bilingüismo y, frente a ello, las políticas públicas de fortalecimiento y revitalización lingüística. El marco teórico aborda los temas de cultura escolar, la discriminación y la interculturalidad para preguntarnos si la reproducción social de la escuela permitiría también una disputa de sentidos, en este caso, a través de una política educativa a favor del quechua como el taller de quechua en la escuela GREMAR.

### 1.1. Estado del arte: del debilitamiento de la lengua quechua a las iniciativas de revitalización en escuelas urbanas

Para situar la problemática de la investigación, la discriminación lingüística hacia el quechua en el ámbito escolar, abordaremos primero el tema del decrecimiento del quechua, el cual está vinculado al incremento del bilingüismo y la discriminación lingüística. Es en respuesta a este tema que se han desarrollado iniciativas para la

---

<sup>1</sup> La experiencia biográfica consistió en no haber aprendido quechua en la propia familia.

<sup>2</sup> Parte del *Voluntariado Universitario para el Desarrollo* 2009 del Instituto Bartolomé de las Casas.

<sup>3</sup> Se asistió en el recojo de información al equipo conformado por Virginia Zavala, Gavina Córdova, Luis Mujica y Wilfredo Ardito y se observó escuelas y un *rimanakuy* de generalización en 2011.

recuperación del quechua, especialmente en la política educativa, contexto del cual se desprende el caso de estudio del taller de quechua en escuela urbana en Apurímac.

### 1.1.1. El debilitamiento de la lengua quechua en el Perú

El quechua es una familia de lenguas originada en Perú. A pesar de ser una de las lenguas más habladas en el mundo<sup>4</sup>, su estado de conservación está en peligro (Carreño 2006, Etnologue 2009). En Perú, la proporción de quechuahablantes disminuye<sup>5</sup> frente a la castellanohablante (UNESCO 2021, MINEDU 2014a. Rivera 2006, MINEDU 2018), especialmente en la población de 5 a 19 años (ver tabla n° 1 y gráfico n° 1).

Tabla 1

Variación porcentual y de cantidad de quechuahablantes en relación al total de habitantes por rango de edad en el Perú 1993-2007 (población de más de 5 años)

Censo	Rangos de edad (en años)						Total
	5 a 19	20 a 34	35 a 49	50 a 64	65 a 79	80 a más	
1993	13,0%	14,7%	20,4%	25,2%	26,1%	28,5%	16,6%
2007	10,2%	11,1%	14,8%	18,7%	22,5%	23,7%	13,2%
2017	4,5%	9,5%	12,5%	15,6%	19,9%	21,0%	10,3%
%Var 2007-2017	- 66,4%	- 18,4%	- 11,4%	- 0,8%	32,7%	9,2%	-25,5%
Var 2007-2017	- 565 465	- 141 108	- 82 229	- 4 401	101 245	8 452	-858379

Fuente: INEI 1993, 2007, 2017. Elaboración propia.

Gráfico 1

Envejecimiento de la población quechuahablante en el Perú: Censos 1981, 1993, 2007 y 2017



Fuente: INEI 1981, 1993, 2007, 2017. Elaboración propia.

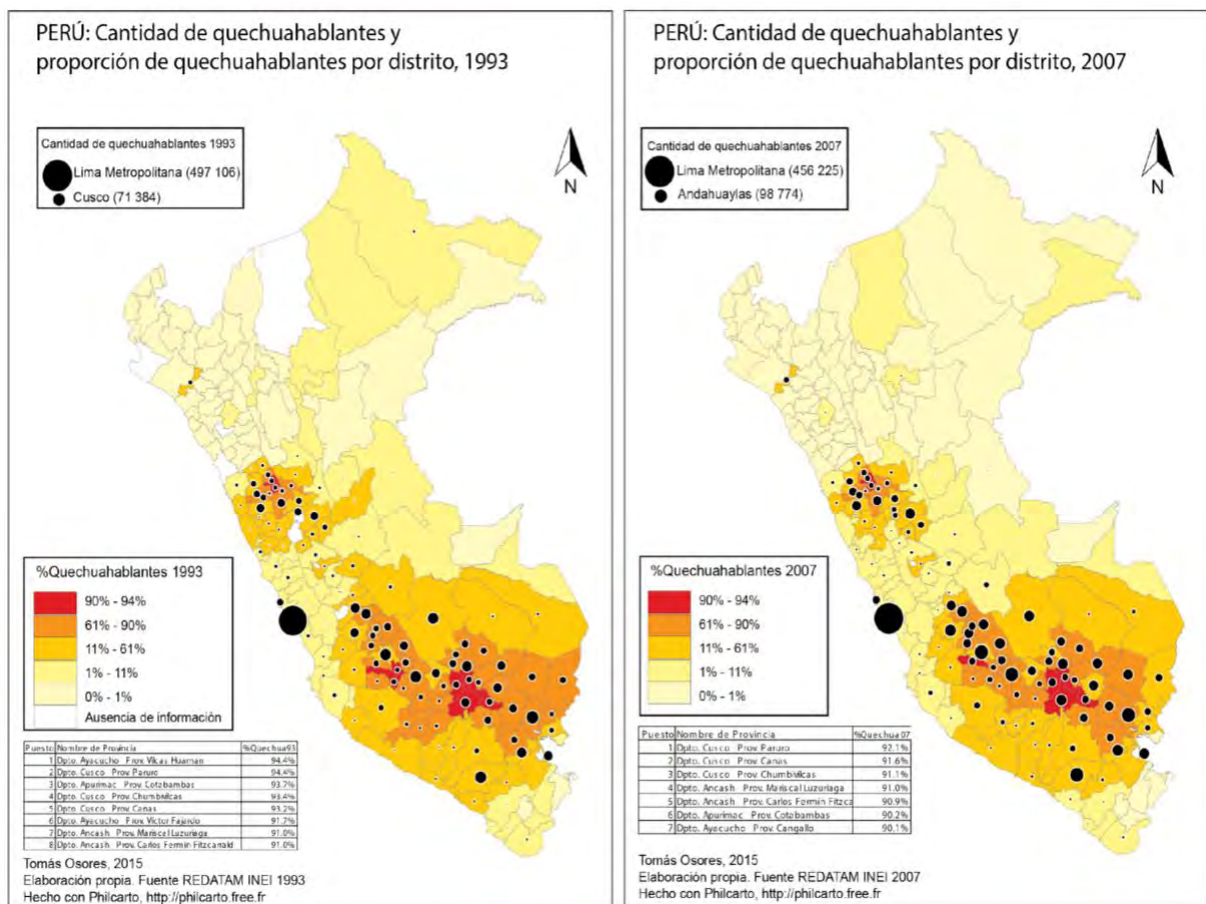
<sup>4</sup> Supera al guaraní (4.9M), maya (4.3M), aymara (2.5M) o náhuatl (1.5M) (Etnologue 2009).

<sup>5</sup> Por su parte, Bolivia con un descenso del 20.8% al 17.2% de 2001 a 2012 mientras que Ecuador mostró una proporción estable de 4.1% a 4.08% de 2001 a 2010 (Andrade & Howard, 2021).

La vulnerabilidad de la familia de lenguas quechuas<sup>6</sup> podría deberse a factores como la interrupción de su transmisión intergeneracional, cantidad total de hablantes o la diversificación geográfica de la lengua (Escobar 2014).

Por otra parte, desde una mirada territorial, analizando la tendencia a escala provincial, se aprecia áreas de alta concentración en Lima, Áncash, Apurímac y Cusco (ver figuras nº 1 y 2).

Figuras 1  
Proporción de quechuahablantes por distrito, Perú 1993-2007



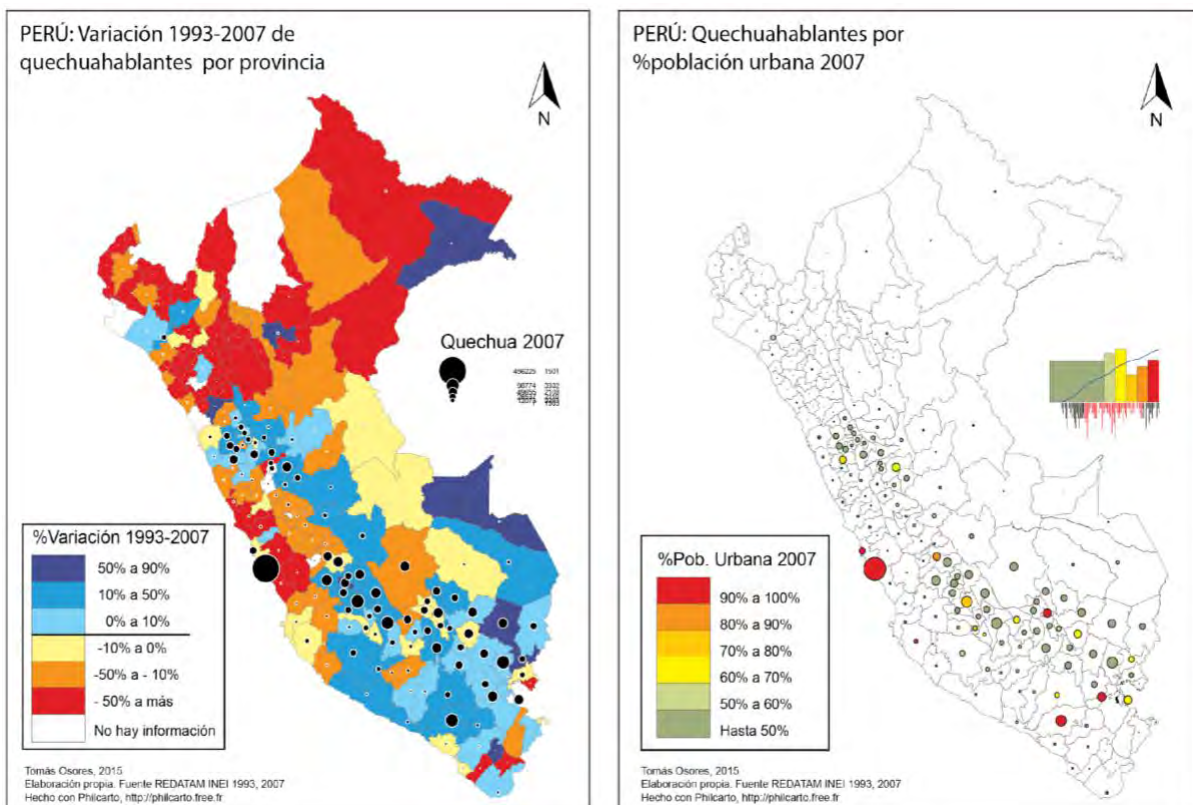
Fuente: INEI 1993, 2007. Elaboración propia.

Así mismo, se aprecia cierto incremento en provincias de la sierra sur, ceja de selva central y provincias de Madre de Dios y Loreto -posiblemente, por colonos quechuahablantes-, en contraposición al decrecimiento intenso en provincias del norte y Lima Región (ver figuras nº 3 y 4). Finalmente, notamos que las provincias de Lima

<sup>6</sup> Para 2010, UNESCO consideró a la variable Cusco-Collao de vitalidad vulnerable mientras que la variable Ayacucho-Chanka era considerada seriamente en peligro, dado que era hablada y comprendida principalmente por abuelos o generaciones mayores (UNESCO 2010).

Metropolitana, Callao, Cusco, Arequipa y San Román (Puno) son aquellas que concentran población quechuahablante en contextos predominantemente urbanos tales como Mariscal Ramón Castilla en Loreto (donde se encuentra la ciudad intermedia de Caballococha), Lamas en San Martín, Santiago de Chuco en La Libertad, Angaraes en Huancavelica, Purús en Ucayali, Tahuamanu en Madre de Dios, Carabaya y San Antonio de Putina en Puno.

Figuras 2  
Variación de proporción de quechuahablantes por provincia, Perú 1993-2007



La migración o crecimiento del quechua a nivel provincial sugieren que vale la pena explorar el fenómeno más allá de cifras globales. En esa misma línea, se ha criticado que los censos no miden el bilingüismo o, por ejemplo, se pueden registrar dinámicas de identidad cultural que no se restringen al aspecto lingüístico (Sulmont 2010). Por ejemplo, el 12.3% de castellanohablantes (más de 2.1 millones de peruanos y peruanas) se auto identificó quechua a pesar de declarar que esa no era su lengua materna. De hecho, la población auto identificada culturalmente como quechua asciende a 2 379 769 de personas, el 19.8% del total nacional (ver tabla nº 2).

Tabla 2

Censo 2017: Población censada de 12 años a más por autoidentificación étnica y según lengua que aprendió a hablar

P3a+: Idioma o lengua con el que aprendió hablar	P12a+: Por sus costumbres y sus antepasados Ud. se considera:							Total
	Blanco	Mestizo	Quechua	Aimara	Nativo o indígena de la amazonía	Otros <sup>1</sup>	No sabe / No responde	
Castellano	6.9%	70.8%	12.3% 2.1M	0.9%	0.2%	5.8%	3.2%	17 494 416
Quechua	1.5%	17.8% 0.4M	79.4% 1.8M	0.1%	0.00%	1.1%	-	2 379 769
Aimara	0.4%	9.6%	1.3%	87.5%	0.00%	1.1%	-	252 396
Jaqaru	9.0%	46.7%	6.2%	1.1%	0.70%	36.3%	-	288
Lenguas amazónicas*	1.0%	12.3%	1.8%	0.9%	79.30%	4.6%	0.0%	37 987
Otra lengua nativa u originaria	6.6%	49.2%	11.9%	1.4%	12.20%	13.7%	5.0%	613
Portugués	28.0%	47.6%	6.6%	0.4%	0.30%	17.1%	-	6 914
Otra lengua extranjera	41.6%	26.7%	2.2%	0.2%	0.20%	29.2%	-	39 754
Lengua de señas peruanas	9.1%	67.5%	12.4%	0.6%	0.30%	4.7%	5.5%	7 148
No escucha, ni habla	7.6%	65.7%	12.8%	0.8%	0.10%	4.0%	9.0%	15 241
No sabe / No responde	1.1%	9.4%			0.00%	0.8%	88.8%	176 126
Total	6.2%	63.2%	19.8%	1.8%	0.30%	5.2%	3.5%	20 410 652
* Incluye Ashaninka, Awajún/Aguaruna, Shipibo-Konibo, Shawi/Chayahuita, Matsigenka/Machiguenga, Achuar, Wampis, Kichwa, Nomatsigenga, Tikuna, Urarina, Yine, Yanasha, Kandozi-Chapra, Kakataibo, Matsés, Kukama-kukamiria, Yagua, Secoya, Harakbut, Yaminahua, Murui-Muinani, Kakinte, Amahuaca, Arabela, Nahua, Ese Eja, Capanahua, Maijuna, Ocaina, Sharanahua, Cauqui, Shiwilu, Cashinahua, Isconahua, Omagua.								
<sup>1/</sup> Pueblo indígena u originario, afroperuano (negro, moreno, zambo, mulato, pueblo afroperuano o afrodescendiente) y otro (nikkei, tusan).								

Fuente: INEI 1993, 2007, 2017. Elaboración propia.

### 1.1.2. El bilingüismo como proceso histórico y realidad actual

Es importante poder trascender al reporte de cifras e intentar comprender este fenómeno como parte del proceso de dominación social, el cual es experimentado de forma subjetiva y cotidiana (Escobar 1972).

Desde una perspectiva histórica, las lenguas en el Perú han experimentado distintas fases de expansión y caída, en una dinámica que configura la naturaleza multilingüe del país, con aún hoy más de 40 lenguas originarias que ocupan distintas posiciones resultado de la imposición social de unos grupos sobre otros (Cerrón

Palomino 1987, 1994). Las lenguas quechuas, si bien se originaron en la zona central del Perú, se habrían distribuido en el territorio sudamericano debido a políticas lingüísticas de los estados huari, inca y la colonia española (Adelaar 2012, Cerrón Palomino 1987, Granda 1999, Itier 2013 y Muysken 2019 citados por Andrade & Howard, 2021).

El quechua habría alcanzado una expansión considerable hacia el siglo XV al convertirse en la lengua administrativa del imperio Incaico<sup>7</sup>. Sin embargo, posteriormente fue también preservado en la colonia para fines de dominación, evangelización e incluso en la república como lengua asociada a la opresión social de la población indígena (Torero 1974). De la misma forma, posteriormente en la República, en sectores en donde el monolingüismo quechua era defendido y promovido por hacendados para evitar la alfabetización en castellano de los peones (Herzfeld 2008: 83-86).

El incremento del castellano se potencia por procesos propios del siglo XX como la urbanización, la industrialización, la mayor escolarización, la prensa y la cultura de masas, seguida por la explosión demográfica de 1940. (Unamuno 1983; 1991, Contreras 1994, citados por Escobar 2000: 17). En el plano educativo, el quechua fue investigado por proyectos de castellanización como el plan de fomento lingüístico de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos<sup>8</sup> de los años sesenta. Este concebía al quechua una como una “respuesta técnica, entre las varias posibles, al grave problema de la castellanización” (Escobar 1966).

Hacia fines del siglo XX, los múltiples cambios sociales, económicos y culturales experimentados en el conjunto de la sociedad peruana, posicionan al mercado como principal organizador de estratificación y principal factor de movilidad social en detrimento de la jerarquización étnica o herencia colonial (Golte 1995, citado por Escobar 2000: 19). Así, hacia los años noventa, las repercusiones de estos

---

<sup>7</sup> Existe también la hipótesis, sustentada en evidencias toponímicas, documentales, lingüísticas, de que la lengua oficial de los Incas habría sido el aimara e incluso el puquina (Cerrón Palomino, 2004).

<sup>8</sup> Se buscaba enseñar castellano en zonas monolingües quechua, por ejemplo, como Quinua, en Ayacucho, a partir de un diagnóstico contextual. Se proponía iniciar con la escritura en quechua para pasar hacia competencias oral y escrita en castellano. Resalta que el proyecto se haya acompañado de “nociones de higiene, vida social, elementos de matemáticas y soporte de familias y alumnos” (Escobar 1966, 141-143).

cambios ofrecen un panorama social relativo al uso del quechua, distante tanto a aquel de la época colonial (Rivarola 1995, citado por Escobar 2000: 20). Así, hoy en día la población quechuahablante bilingüe se encuentra distribuida por todo el territorio nacional y especialmente en zonas urbanas, en estratos medios y populares.

El contacto entre el quechua y el castellano en el tiempo conlleva a fenómenos tales como el bilingüismo y el castellano andino. El creciente y extendido bilingüismo quechua-castellano, el cual habría aumentado progresivamente sobre todo en la población quechuahablante del 33% (1940), al 48% (1961) y al 57% (1972) (Escobar et al. 1971 citados en Escobar 2000).

Las últimas estadísticas oficiales que contemplan el registro de más de una lengua en la población peruana son el Censo Nacional de 1981 y la Encuesta Nacional Continua (ENCO) del ciclo 2000-2001 (Hidalgo 2013). La decisión de registrar solo una lengua en los censos nacionales censales imposibilita la medición del fenómeno, que muy probablemente se encuentra invisibilizado bajo la categoría “castellano”.

Dentro de la población bilingüe, los “bilingües nativos”, competentes en ambas lenguas, serían en los años ochenta una minoría. La mayoría sería población quechuahablante monolingüe en transición hacia la adquisición del castellano como segunda lengua y que, generalmente, se encontraría en una situación económica desfavorecida (Escobar 1989, 1990 citado por Escobar 2000: 16).

El primer grupo estaría generando el denominado castellano andino<sup>9</sup> (Escobar 1990 citado por Escobar 2000: 21) mientras que el segundo estaría generando el interlecto, un dialecto de transición del quechua al castellano<sup>10</sup> (Escobar 2000: 21). El contacto entre ambas lenguas habría producido préstamos terminológicos, interferencias e influencias gramaticales del quechua en el castellano<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Caracterizado entre otros rasgos por el uso de doble posesivo, de preposiciones, por la dificultad en la concordancia de género y número, el anteponer tanto el adjetivo antes del sustantivo como el objeto antes del verbo (Solís 2011: 16).

<sup>10</sup> Arguedas reconoce la dificultad que implicó el uso del castellano para poder escribir de forma auténtica, y notó el mismo anhelo angustiante en sus estudiantes quechuahablantes, quienes permeaban el estilo de expresión quechua en sus intentos de escritura en castellano (Arguedas 1939)

<sup>11</sup> Dichas interferencias pueden ser “de substrato” (comunidades de transición rápida al castellano) o “estructurales” (en comunidades con población bilingüe estable). (Thomason et al. 1988, citados en Escobar 2000: 12-15, Escobar 2007)

Desde una perspectiva socio histórica, en Latinoamérica, la influencia gramatical de lenguas indígenas en el castellano se debería tanto a factores demográficos (la supervivencia de civilizaciones de alto desarrollo) y socioculturales (la resistencia a la integración a la sociedad y lengua hispanas) (De Granda 1995, citado por Escobar 2000: 14).

### 1.1.3. Algunas iniciativas de recuperación del quechua

Para muchos, el quechua, vehículo de una cosmovisión y símbolo de identidad, es una lengua que ha de ser fortalecida según algunos (Solís 2009: 2). A mediados del siglo XX, en momentos en los que la modernización del país contrastaba con una mayor tasa de población quechuahablante, algunos temas eran puestos en debate en relación al rol que podrían tener el quechua o el castellano en la educación de población quechuahablante, a si es que debería brindarse una alfabetización directa en castellano o no, entre otros. Un momento clave fue la Mesa Redonda sobre el monolingüismo Quechua y Aymara y la Educación en el Perú, realizada en noviembre de 1963 (Escobar 1966).

En relación a estos debates, Arguedas se encontraba a favor de fomentar la alfabetización primero en lengua originaria (y no confundirla con castellanización directa), lo cual tendría un impacto positivo en la autoestima indígena. Para ello era necesario editar literatura en quechua. El paso por la alfabetización en lengua propia permitiría luego acceder al castellano y así al conocimiento universal pero desde una posición propia (Arguedas 1963). Dicha estrategia, acuñada como “método cultural” a diferencia de la imposición del castellano, permitiría un cambio de actitud en el estudiante quechuahablante, quien, en igualdad de condiciones, se podría incorporar a la nacionalidad peruana (Arguedas 1944)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> En términos de creencias, un proceso paralelo que ocurría era la pérdida de creencias naturalistas en las niños de las comunidades que tenían acceso a ciudades de la costa o en ciudades con mejores medios de vida como Ica, Nazca y Lima, mientras que en zonas como Puquio se encuentran entre dos influencias, entre las que se decantan por la de lado occidental en desprecio de la esfera indígena de sus familiares mayores (Arguedas 1966).

La lengua quechua fue oficializada por el Estado desde 1975, estatus respetado por las constituciones de 1979 y 1993<sup>13</sup>. A su vez, el primer alfabeto quechua se estableció el mismo año<sup>14</sup> y si bien fue modificado en 1985<sup>15</sup> para incluir las vocales e y o, estas fueron finalmente removidas<sup>16</sup> en 2013<sup>17</sup> (Solís 2011: 1; MINEDU 2014a: 85). Por otra parte, también en 1975 se presentó un proyecto de ley que propuso declarar de interés público la enseñanza del quechua y el aymara en las regiones en las que sean predominantes, así como su uso en entidades estatales<sup>18</sup>. Sin embargo, en línea al “método cultural” arguediano, algunos han señalado la importancia de dotar de mayor estímulo la creación y expresión en quechua por sobre la mera traducción de productos culturales del castellano al quechua (Escobar 1975).

Sin ánimos de hacer un recuento completo de la generación de normas en distintos rangos que ido favoreciendo y construyendo la inclusión del quechua en el sistema educativo, se puede señalar como un hito la inclusión de los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a finales del siglo XX<sup>19</sup>. Así, el artículo 20 de la Ley General de Educación<sup>20</sup> obliga a que el enfoque EIB esté presente en todo el sistema educativo, revalorice las culturas y el diálogo intercultural, promueva y garantice el aprendizaje de lenguas indígenas, el castellano<sup>21</sup> y lenguas extranjeras por parte de los alumnos y docentes, e involucre a las comunidades en la formulación y ejecución de programas educativos (Vigil 2007).

---

<sup>13</sup> Algunas iniciativas necesarias en el campo normativo para evitar la extinción de lenguas indígenas, son la oficialización de alfabetos. Para 2014, 21 de 47 lenguas originarias tienen alfabetos oficiales, MINEDU 2014a: 93) así como la modernización del sistema de escritura quechua (Carreño 2006).

<sup>14</sup> Ministerio de Educación. Resolución Ministerial N° 1218-85-ED.

<sup>15</sup> Ministerio de Educación. Resolución Directoral N° 155-2007-ED.

<sup>16</sup> En el caso boliviano revela que la selección de un alfabeto “estándar”, distinto de variantes orales existentes, no habrían necesariamente fortalecido por dicho alfabeto (Lynx 2003).

<sup>17</sup> Ministerio de Educación. Resolución Directoral N° 0282-2013-ED.

<sup>18</sup> Congreso del Perú. Proyecto de ley Nro. 2236/2012-CR.

<sup>19</sup> Se podría considerar una transición en tres etapas: de la aparición de la educación básica alternativa en los años 1930 al surgimiento de los derechos de lenguas indígenas en los años 1970 y una tercera etapa en la que la EIB se expande en 17 países de latinoamérica (Ruela 2019).

<sup>20</sup> Ley N° 28044 Ley General de Educación. Otras normas que amparan la EIB son la Constitución Política del Perú, el Convenio 169 de la OIT, la Declaración de Naciones Unidas de los Derechos de los Pueblos Indígenas, entre otras (Burga 2001).

<sup>21</sup> Algunos autores sugieren que aprender la lectoescritura primero en su lengua materna y luego en castellano podría caer en una orientación del tipo “asimilación-transición” hacia la cultura y lengua castellana, sin mantener el lugar de la cultura indígena (Herzfeld 2008: 9-12).

El campo del debate sobre los retos y cuestiones de la educación intercultural bilingüe es amplio y rico. Una gran dificultad es el diseño de una educación intercultural bilingüe en lengua indígena es su situación de subordinación frente a otra lengua dominante, lo cual está íntimamente ligado a un conflicto intercultural de larga data (Hachén 2009: 86-7). Según algunos, los contenidos básicos en el currículo deberían estar adecuados a la lengua y la cultura en la que se imparten, asumir una representación explícita del conflicto que supone la diversidad cultural en el Perú, ejecutarse para el conjunto de la población peruana, seguir el rastro a la dinámica de saber actual de las culturas peruanas y contar con la participación complementaria de la comunidad en su diseño (Vigil 2007).

Lograr ello requiere una organización de acciones de mantenimiento y desarrollo, bajo un enfoque de equidad, y de mayor investigación especialmente para culturas y lenguas en extinción (Burga 2001). Así mismo, se requiere que la formación docente priorice métodos de enseñanza de lecto-escritura en lengua originaria, respetar el uso local de la lengua originaria, fomentar la producción de textos y trabajar en la propia noción de interculturalidad en el conjunto del sistema educativo (Godenzzi 2005). Para Zavala, la adaptación de contenidos del entorno rural al currículo y la inclusión del quechua en su dimensión escrita encuentran dificultades por la heterogeneidad de las aproximaciones metodológicas y a la percepción jerárquica que la literacidad castellana sobre la quechua que tienen los propios docentes (Zavala 2002). Estos, enfrentados a malos salarios y con preparación insuficiente, no reciben una retribución justa por sus esfuerzos generalmente excepcionales (Herzfeld 2008: 86). A estas consideraciones podría sumarse el considerar la cultura andina o las colectividades quechuas como un conjunto heterogéneo, atendiendo a la noción de diversidad de estas poblaciones (*runakuna*), quienes siguen proceso cultural inacabado como todas las demás culturas (Mujica 2019).

Para casos de enseñanza del quechua como el programa *Pukllasunchis* en la ciudad del Cusco, la dificultad no es solo lingüística sino también social dado el estatus inferior con el que cuenta el quechua frente al castellano, el cual es reforzado desde los mismos hogares quechuahablantes en donde urge un cambio de actitud de los estudiantes frente al quechua y su propia cultura (Chiappe 2009).

El quechua en el Perú no es el único caso de lenguas originarias sobre las cuales se busca intervenir para su fortalecimiento en el ámbito educativo o social. El caso de las lenguas mayas en el Estado de Chiapas en México podría ser un referente cercano. Como consecuencia del levantamiento zapatista, causante de los acuerdos de San Andrés, la política educativa bilingüe en Chiapas<sup>22</sup> se vio potenciada durante el periodo 1988-1994 por una serie de reformas y planes de modernización de la educación nacional y de la educación indígena desde el nivel federal. Sin embargo, dichos esfuerzos se vieron mellados por falta seguimiento a los acuerdos y falta de personal y presupuesto. Por su parte, la “unificación” de las variantes del tzotzil generó rechazo por parte de las comunidades mientras que su uso se dejó súbitamente materiales que comenzaban a tener buenos resultados en alfabetización indígena. (Freeson y Perez 1999 citados por Marina y Núñez, 2009)<sup>23</sup>.

## 1.2. Marco teórico

Se desarrollarán a continuación algunas nociones como la cultura escolar, la discriminación lingüística y la problemática de la interculturalidad en el Perú como marco para poder aproximarnos al tema de esta tesis.

### 1.2.1. Escuela y discriminación escolar

Si bien la ampliación del acceso a la educación básica a lo largo del siglo XX mejoró el acceso a oportunidades a la mayoría nacional<sup>24</sup>, la institución escolar ha promovido la castellanización de la sociedad nacional, en desmedro de las lenguas peruanas, vulneradas y segregadas oficialmente, hasta hace muy poco, frente a un modelo de vida hegemónico urbano y en castellano.

La escuela se ha concebido en ocasiones proveedora de sujetos necesarios para la sociedad en las perspectivas funcionalistas hasta aquellas que la conciben como mecanismo facilitador del control de la clase dominada, desde una perspectiva

---

<sup>22</sup> Una referencia para este caso fue consultado con el Dr. Alain Basil, de la Universidad de Chiapas.

<sup>23</sup> Freedson, M., & Pérez Pérez, E. (1995). Modernización educativa y educación bilingüe-bicultural. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. <http://repositorio.cesmeca.mx/handle/11595/735>

<sup>24</sup> En ocasiones especialmente dolorosas, han sido el resultado de batallas que han costado muertes como el caso de Manuel Z. Camacho con las escuelas adventistas para indígenas en Puno (Canaza, Condori, Bargas y Yabar 2020) o la defensa por preservar la gratuidad de la educación en Huanta, Ayacucho (Gutiérrez 2019)

estructuralista (Verhoeven 1999)<sup>25</sup>. Para autores como Bourdieu, la escuela, institución pretendidamente meritocrática, encubriría en realidad una selección sociocultural en la que los alumnos son dotados de capacidades y representaciones distintas en función de su posición en la sociedad, a fin de ocupar los roles destinados en el sistema productivo, posiciones que además son consideradas legítimas (Passeron y Bourdieu 2009).

Por otra parte, prácticas como la discriminación y la violencia escolar guardan relación con procesos sociales generales. Para la escuela en el caso peruano, Callirgos (1995) sostiene que la discriminación al interior los grupos escolares estaría basada en la fobia a la diferencia, la cual recaería sobre individuos con alguna singularidad en relación a su comportamiento, características físicas, forma de hablar, habilidad para el deporte, contexto económico o sociocultural, y sobre las que se construye una jerarquización compuesta. En relación a ello, un estudio sobre discriminación escolar y etnicidad propone la existencia de jerarquizaciones en dicho micro-mundo, en el que además se realizarían acciones permanentes de cálculo y evasión (Huayhua 2013).

Siguiendo a Callirgos, en contraposición de la cultura de “premio-castigo”, que promueve estudiantes hacendosos y obedientes, la cultura escolar propondría un “sistema alternativo” en el que se valora la agresividad, la soltura y la diversión a pesar de las normas. Es en este contexto que ocurren recurrentes episodios de desacato a las reglas así como de burla, abuso o segregación hacia los sujetos subalternizados por parte de aquellos quienes cuentan un prestigio mayor, quienes además estarían en realidad obligados a ejercer agresividad para demostrar y mantener dicho prestigio.

Estas prácticas guardarían relación con el carácter hostil de la adaptación y el consecuente *acriollamiento* de muchas familias migrantes a las grandes ciudades, en las que el autoritarismo y la intolerancia han castigado la diferencia respecto de símbolos de estatus, formas de hablar y una personalidad agresiva (Callirgos 1995).

Las autoridades de la escuela estarían reforzando estas prácticas al mantener conductas autoritarias al incurrir también en la burla, el racismo, el menosprecio por

---

<sup>25</sup> En esa segunda línea, Freire (1970) sostuvo que el modelo educativo de un país es precedido por un modelo de sociedad.

el trabajo manual, el etnocentrismo occidental (con el menosprecio de culturas autóctonas), el sexismo, el uso de apodos y la complicidad con los estudiantes abusadores, debido parcialmente a una falta de formación en trato igualitario como valor intrínseco a su labor docente (Sara Lafosse 1994).

Los efectos de la práctica cotidiana de la discriminación, a través de diversos actos de burla y violencia, generan en el estudiante discriminado, además de un mal ambiente para el aprendizaje y la concentración, “inseguridad, pérdida de autoestima y desesperanza, falta de expectativas en el futuro, sinsentido que se percibe al estudio” (Cerdea 2004: 42).

### 1.2.2. La discriminación lingüística

El prejuicio asocia al quechua como una lengua “arcaica” y “atrasada”, la identificación entre ser quechuahablante y analfabeto y por añadidura ser identificado negativamente como “indio” (Chirinos 2001, citado por Carreño 2006:2). Lo opuesto ocurre con visiones en las que el castellano encarna los valores de progreso deseados para los hijos, quienes se insertan a una escuela “occidental, urbana y moderna”. Esto limitaría fuertemente la libertad de transferencia de la lengua por parte de los padres, especialmente en ciudades de la costa, y la cual se estima que estaría reducida en un 35% (Chirinos 2001, citado por Carreño 2006:3).

La medición de motivaciones para el aprendizaje del inglés o el quechua realizada por Herzfeld (2008) en cuatro escuelas y un grupo de universitarios de Huaraz en 2005 muestra una situación en la que la generación tiene un mayor conocimiento y motivación por el aprendizaje del quechua mientras que en la escuela privada se tiene más prejuicio y menos motivación para aprenderlo. Así mismo, un grupo alejado de la ciudad cuya práctica del quechua era más extendida estaba menos de acuerdo a la enseñanza del quechua, posiblemente debido a la discriminación que podría pasar, lo cual les llevaba a preferir el castellano y a considerar que el inglés les daría más oportunidades (Herzfeld 2008: 89-90).

La reproducción de la estigmatización del quechua de adultos a niños, en una sociedad racista y discriminadora, en la comunidad bilingüe y quechuahablante, afectaría la autoestima de los niños y los llevaría a ocultar su conocimiento de la lengua, la cual sería reservada a espacios privados (Herzfeld 2008: 90), como ocurre

ya con algunas variantes minoritarias de quechua (MINEDU 2014a: 84), salvo se dé un aprendizaje pasivo –comprensión oral- del quechua a partir de los abuelos (Solís 2009: 3). Esta censura provoca finalmente que los hijos no logren ser totalmente competentes en ninguna de las dos lenguas (Herzfeld 2008: 90).

### 1.2.3. La interculturalidad

Puede entenderse la interculturalidad como una situación de hecho (las relaciones entre colectivos y sus culturas) así como un principio (el imperativo de asumir positivamente la convivencia en esa diversidad cultural) (Zúñiga y Ansión 1997). Precedido de la lucha de movimientos indígenas andinos, la interculturalidad crítica enfatiza y denuncia la pervivencia de condiciones históricas y sociopolíticas propias de la colonización y colonialidad en América Latina, las cuales impusieron una nueva estructura social, un lenguaje y un sistema de conocimiento (Tubino 2015).

Esta impronta se manifestaría también en los sistemas educativos contemporáneos (Aman 2014). Así, los sistemas educativos nacionales también invisibilizarían saberes y cosmovisiones (Mignolo 2005, Quijano 2000 y Escobar 2007 citados por Aman 2014: 14-5). Por ende, impulsar la realización de un proyecto de interculturalidad no solo comentaría la convivencia de culturas sino el debate de sistemas de conocimiento, aquellos propios a grupos sociales históricamente colonizados frente a aquellos de grupos sociales hegemónicos (Walsh 2005, 2009, citados por Aman 2014: 33). De hecho, en latinoamérica, la interculturalidad es consustancial a la cuestión indígena, aún irresuelta a pesar del rol aculturizador tomado por los estados de la región (Lopez 2001).

La necesidad de promover la aceptación de la diversidad lingüística estaría íntimamente ligada a la valoración de la diversidad cultural. Sin embargo, esta es considerada un “castigo” o “fenómeno vergonzante” para el individuo (Degregori 2003). El considerar la diversidad cultural como una interferencia de “la vida cultural, social y política de la nación” no solamente genera división social, exclusión y una ruptura intergeneracional y comunitaria en la transmisión de lenguas y culturas consideradas inferiores, sino que incluso podría ocasionar “frustración y un resentimiento que pueden ocasionar serias consecuencias de orden socio-político” (Herzfeld 2008: 91).

## Capítulo 2. Diseño de Investigación

En un contexto de decrecimiento del quechua en la región Apurímac<sup>26</sup>, surge el interés de conocer las dinámicas podría suponer la implementación de un taller de quechua para el nivel primaria en la IE Gregorio Martinelli del distrito de Talavera, Andahuaylas. En ese contexto, en el marco del taller de quechua en la IE Gregorio Martinelli en 2014, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta general: ¿Qué actitudes tienen los distintos actores educativos alrededor del uso y aprendizaje del quechua?

Pregunta específica 1: ¿Qué perfiles de estudiantes se tienen en el aula según los niveles de conocimiento y uso del quechua?

Pregunta específica 2: ¿Qué interacciones y actitudes se generan en torno al uso del quechua y los quechuahablantes en el taller de quechua?

Pregunta específica 3: ¿Qué perspectivas tienen sobre el taller de quechua los estudiantes, docentes y padres de familia?

Para realizar los objetivos planteados, se planteó un estudio caso de alcance exploratorio a través de una inmersión en una Institución Educativa (en adelante, la IE) 5006-3 Gregorio Martinelli del distrito de Talavera en la ciudad de Andahuaylas entre el 13 de octubre y el 12 de noviembre de 2014.

El primer acercamiento con la Institución Educativa se realizó a través de la Asociación de Padres de Familia, gracias a la cual se tomó contacto con el director, quien a su vez autorizó el acompañamiento del taller de quechua para fines de la investigación, con el acuerdo del docente responsable.

Para el recojo de información se combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas<sup>27</sup>. En primer lugar, una vez autorizada la inmersión, se recogió información demográfica, usos y actitudes hacia el quechua en 283 encuestas de distintas aulas de primaria (ver tabla n° 3).

---

<sup>26</sup> Un mayor desarrollo de este fenómeno se realiza en el capítulo 3. Contexto.

<sup>27</sup> En intentos preliminares de trabajar el tema se trabajó con un muestreo cuantitativo "El quechua y el ejercicio de la ciudadanía en Apurímac", equipo a cargo de Virginia Zavala.

Tabla 3  
Muestra de participantes del cuestionario aplicado, por sección según sexo, GREMAR 2014

Sexo	Secciones										Total
	2A	4B	4C	5A	5B	5C	6A	6B	6C	4E	
Femenino	16	9	16	12	18	11	10	14	11	10	127
Masculino	17	20	15	16	10	17	19	16	16	10	156
Total	33	29	31	28	28	28	29	30	27	20	283

Fuente: Propia. Elaboración propia.

De esa información preliminar, se validó con docentes la selección de seis aulas de quinto y sexto de primaria<sup>28</sup>. Se observaron las interacciones entre estudiantes y docente durante el taller y los recreos. Con el paso de los días, se realizaron conversaciones libres en pequeños grupos según el nivel de conocimiento de quechua, durante los recreos. Finalmente, se realizaron entrevistas a docentes<sup>29</sup> y conversaciones informales a docentes y padres de familia sobre sus percepciones respecto al quechua y al taller de quechua<sup>30</sup>. El resumen de las técnicas, instrumentos y volumen del corpus que dan sustento a esta tesis puede verse en la tabla nº 4.

Tabla 4  
Metodología utilizada

Técnica y objetivo	Detalle del corpus recogido
Información documental y estadística * Contextualizar la tendencia demográfica del quechua y el proceso de revitalización del quechua en Apurímac.	Documentación general Tablas y mapas creados a partir de información censal 1993, 2007 y 2017.
Observación participante * Describir usos y actitudes hacia el quechua y sus hablantes.	55 horas de observación, del 13 de octubre al 12 de noviembre de 2014, entre 6 secciones y espacios del recreo de la IE. Guía en anexo 1.
Encuesta a estudiantes * Caracterizar demográfica y lingüísticamente a las y los estudiantes.	283 encuestas (en 8 secciones). Formulario en anexo 2
Conversaciones grupales semiestructuradas * Conocer puntos de vista sobre el quechua en la escuela.	15 conversaciones de 10-15 minutos cada una, en grupos de distintos niveles de dominio del quechua. Guía en anexo 3
Entrevistas estructuradas a docentes Conocer relación personal con el quechua y posturas frente al taller de quechua.	3 entrevistas estructuradas y 2 conversaciones informales. Guía en anexo 3

Fuente: Elaboración propia.

<sup>28</sup> Ocasionalmente, se observaron aulas de cuarto de secundaria.

<sup>29</sup> Los entrevistados fueron docentes de quechua de distintas secciones, un docente de cuarto de primaria (quien tiene dominio de quechua) y una autoridad de la UGEL Andahuaylas.

<sup>30</sup> Fue importante desarrollar una relación de confianza ante cierto recelo manifestado por los docentes, quienes parecían sentirse evaluados.

Un detalle importante a señalar en términos de las relaciones de campo y la reflexividad en la investigación fue que a lo largo de la inmersión, el lenguaje utilizado pasó a la versión que el investigador tiene de castellano andino, adquirido en el seno de su propia familia y semejante al castellano andino que cotidianamente se utilizaba en la comunidad educativa de la escuela en la que se trabajó y el entorno de Talavera.

En relación a aspectos éticos en investigación, se tomaron en cuenta los principios establecidos en el Reglamento del Comité de ética para la investigación con seres humanos y animales (CEISHA)<sup>31</sup>.

El diseño de investigación implicó la relación con docentes, padres de familias y estudiantes a quienes en todo momento se les comunicó el tema de la investigación: el uso del quechua en el aula y el colegio, en el marco de una tesis universitaria. Se respetó el derecho de no participar en todos los casos y actores educativos. Se anonimiza a toda la población con la que se interactuó para respetar su derecho a la confidencialidad y privacidad.

En tanto el tema de la discriminación está vinculada a las actitudes lingüísticas hacia una lengua originaria, no se reprodujo ni toleró posturas o declaraciones discriminatorias hacia la lengua o sus hablantes. Así mismo, se intentó siempre estar en contacto con docentes o autoridades en caso de interacciones violentas o de discriminación entre estudiantes. Entre la población estudiantil se procuró no generar favoritismos o exclusiones en el trato a los alumnos durante las 8 semanas de inmersión en el aula.

Finalmente, a modo de devolución se busca publicar un artículo a partir de esta investigación en una revista de acceso abierto para garantizar el acceso a la información.

---

<sup>31</sup> Reglamento del Comité de ética para la investigación con seres humanos y animales (CEISHA). Reglamento y manual de procedimientos. Vicerrectorado de Investigación. PUCP, 2009. <https://textos.puc.edu.pe/pdf/4332.pdf>

### Capítulo 3. Contexto: De Apurímac al taller de quechua

*Chaynan, chaynapunin kanqa.  
Amaruy, qan rayku; sutykimanta chuyay  
paqcha chayamuq, mana samaspa llipipiq  
paqcha rayku; ñan kanchariq, runaq yuyaynin  
wiñaypaq kanchariq paqcha. (...)*

*Castellanutapas, waranqa ruedayoq  
kaqtapas, kuyuchisianiñan;  
Sutikin ñoqaykuwan kuska wiñan, kallpachakun;*

Así es, así mismo ha de ser, padre mío, así mismo ha de ser, en tu nombre, que cae sobre la vida como una cascada de agua eterna que salta y alumbra todo el espíritu y el camino. (...)

Aprendo ya la lengua de Castilla,  
entiendo la rueda y la máquina;  
con nosotros crece tu nombre;

Arguedas, José María. Tupac Amaru Kamaq Taytanchisman: Haylli-Taki. A Nuestro Padre Creador Túpac Amaru: Himno-Canción. Lima: Ediciones Salqantay, 1962

Esta sección brinda contexto sobre el caso de estudio. Se identifica características demográficas y lingüísticas de la región Apurímac, así como la de su área urbana más importante, la conurbación de San Jerónimo-Andahuaylas-Talavera, la cual destaca como un territorio castellano hablante, con población de mayor nivel educativo, pero en intensa comunicación con los centros poblados que lo rodean, rurales, principalmente agrícolas y quechuahablantes, en la provincia de Andahuaylas.

#### 3.1. Aspectos sociodemográficos y educativos de la provincia de Andahuaylas en el ámbito apurimeño

Apurímac es una región andina ubicada entre Ayacucho, Arequipa y Cusco, Apurímac (ver figura nº 5). Fundada en 1873, es una región con territorios bastante escarpados y de difícil irrigación. Históricamente agrícola, experimentó movilizaciones campesinas en el contexto de la reforma agraria denominadas “toma de tierras” en 1974 (Quintanilla 1981). Si bien ello logró que la propiedad pase hacia unidades empresariales asociativas, estas mantuvieron al campesinado sin propiedad, asalariado y explotado según la lógica rentista previa de las haciendas.

Figura 3  
La ubicación de Apurímac en el sur peruano



Fuente: Wikipedia

La descapitalización de las unidades de producción, la depredación y la parcelación de terrenos de difíciles condiciones, sequías y abigeato, en los años setenta, así como deficiencias organizativas de la producción<sup>32</sup>, a inicios de los años ochenta, generaron una gran migración de población a Lima (Portilla 1985: 75). Ello fue agravado por la violencia política, contexto por el cual se estima que migraron aproximadamente 66,000 apurimeños<sup>33</sup>.

Para 2013, la PEA regional dedicada al sector agricultura, pesca y minería alcanzaba el 57.9% mientras que la población con al menos una Necesidad Básica Insatisfecha alcanzaba el 20.8% de la población y la anemia hasta los 3 años alcanzó el 48.4%. En términos educativos, el analfabetismo en castellano alcanzaba el 15.2% mientras que la tasa neta de matrícula escolar en primaria del 94.4% (INEI 2014).

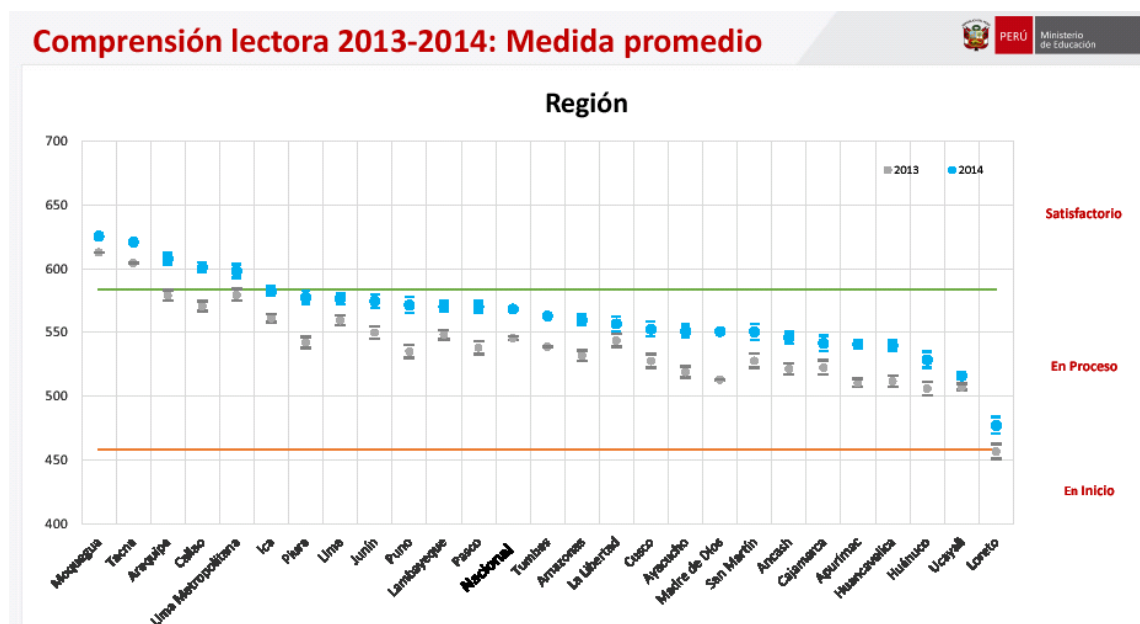
Por otra parte, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) ubicaba a Apurímac en en los últimos lugares en comprensión lectura (ver gráfico n° 2) (MINEDU 2015b). A pesar de ello, la región vivió una evolución positiva del porcentaje de alumnos con resultados satisfactorios en comprensión lectora, en línea con el país, de 9% en 2007 a 30% en 2014 (ver gráfico n° 3).

---

<sup>32</sup> La producción en parcelas aisladas y de baja tecnificación, en clima de secano, con dependencia en los bajos precios de las ciudades, afectó negativamente las posibilidades de inversión en producción y educación en los hogares campesinos (Portilla 1985: 95-98).

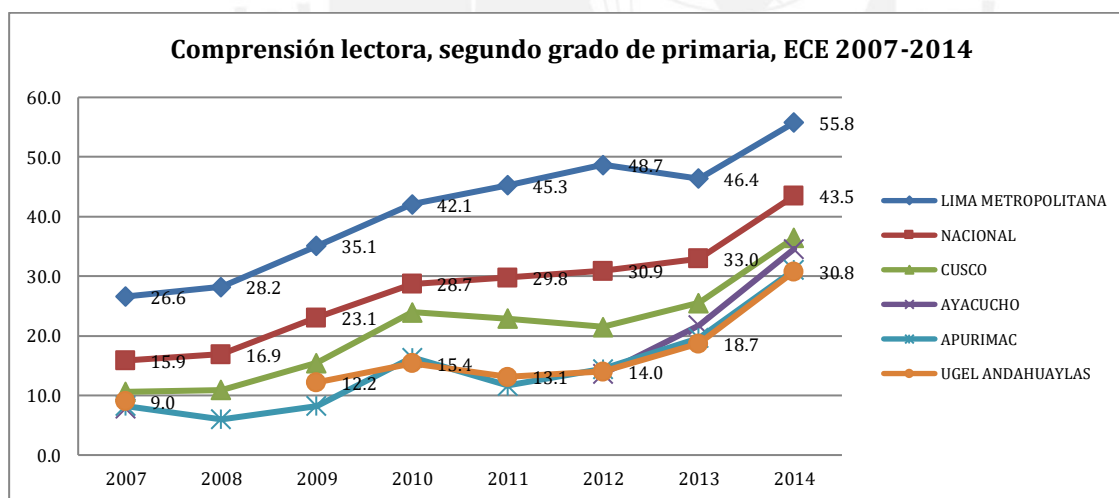
<sup>33</sup> Los migrantes por violencia política fueron principalmente de extracción campesina y migraron inicialmente hacia ciudades de la región y luego a ciudades de Ica (Nazca, Palpa y Pisco), Cusco y Lima Sur como San Juan de Miraflores. Comisión de la Verdad y Reconciliación Informe Final, Tomo VI, Lima: CVR, 2003, p. 127.

Gráfico 2  
Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes en comprensión lectora, años 2013 y 2014, segundo de primaria



Fuente: MINEDU 2015b

Gráfico 3  
Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en comprensión lectora, segundo de primaria, en distintos territorios del país, periodo 2007-2014



Fuente: MINEDU 2015a, 2015c. Elaboración propia.

Dentro de las provincias de la región, los resultados son heterogéneos. Destacan Abancay, Aymaraes, Andahuaylas y Antabamba (ver tabla nº 5). Por su parte, los resultados de la ECE 2013 muestra una distancia amplia del nivel satisfactorio de comprensión lectora entre los ámbitos urbano y rural (25.9% y 7.2%) o entre escuelas estatales y no estatales (18.2% y 40.7%, respectivamente) (MINEDU 2014b).

Tabla 5  
 APURIMAC: Provincias con resultados en el nivel “Suficiente” en comprensión lectora, Evaluación Censal de Estudiantes 2014

Provincia	% Nivel Suficiente
Abancay	30.5%
Andahuaylas	18.7%
Antabamba	16.3%
Aymaraes	22.2%
Chincheros	15.3%
Cotabambas	8.5%
Graú	12.2%
Huancarama	7.1%

Fuente: MINEDU 2014c. Elaboración propia.

### 3.2. Sobre el quechua en Apurímac

En términos lingüísticos, Apurímac tiene la mayor tasa de quechuahablantes del país<sup>34</sup>. Para 2007, el 71.5% de la población de 5 años a más (255, 558 habitantes) lo aprendió a hablar en su niñez. En áreas rurales la cifra alcanzaba el 89.3% mientras que en áreas urbanas la proporción es de un 50.9% (INEI 2007)<sup>35</sup>.

Un análisis de la evolución de la población quechuahablante muestra un alto porcentaje de población quechua hablante en Cotabambas y Graú (provincias altiplánicas), así como la menor proporción en Aymaraes (provincia unida a un circuito de comunicación hacia la costa) y Abancay, la capital, la única provincia con mayoría castellano hablante por lengua. A pesar del decrecimiento general en el periodo 1993-2007, Andahuaylas se mantiene sobre el 70% y, además, las cifras censales muestran una recuperación en 2017 (ver tabla n° 6).

Tabla 6  
 APURIMAC: Porcentaje provincial de población que declaró haber aprendido a hablar en quechua

Provincia	1993	2007*	2017
Abancay	60.70%	48.10%	52.50%
Andahuaylas	78.90%	73.50%	75.20%
Antabamba	83.30%	77.10%	78.30%
Aymaraes	74.50%	71.10%	73.80%
Chincheros	83.40%	80.40%	75.70%
Cotabambas	93.70%	90.20%	78.20%
Graú	82.40%	81.30%	85.80%
Total	76.50%	70.60%	70.10%

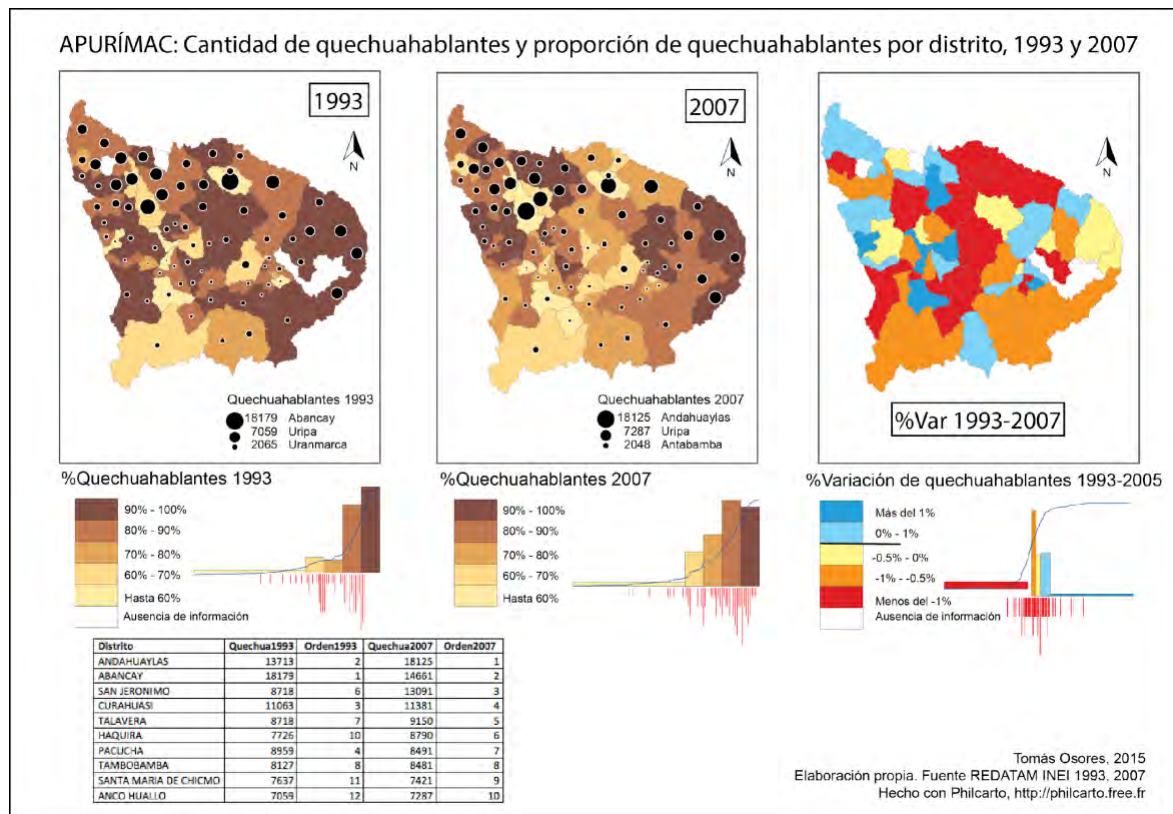
Fuente: INEI 1993, 2007, 2017. Elaboración propia.

<sup>34</sup> Al interior de la región coexisten dos variedades de quechua, separadas aproximadamente por el río Pachachaca. Al oeste, Andahuaylas y Chincheros mantienen la variante quechua Chanka mientras que, hacia las provincias del este, la variante Cusco-Collao.

<sup>35</sup> Así como 701 hablantes de aimara y 64 de asháninka, en 2007. (MINEDU 2014a: 249, nota 50).

Una perspectiva más precisa de la dinámica demográfica del quechua entre cada censo puede evidenciarse a escala distrital (ver figura nº 6), de donde se puede afirmar que, como a nivel nacional, en algunos territorios la proporción incrementa mientras que en otros disminuye.

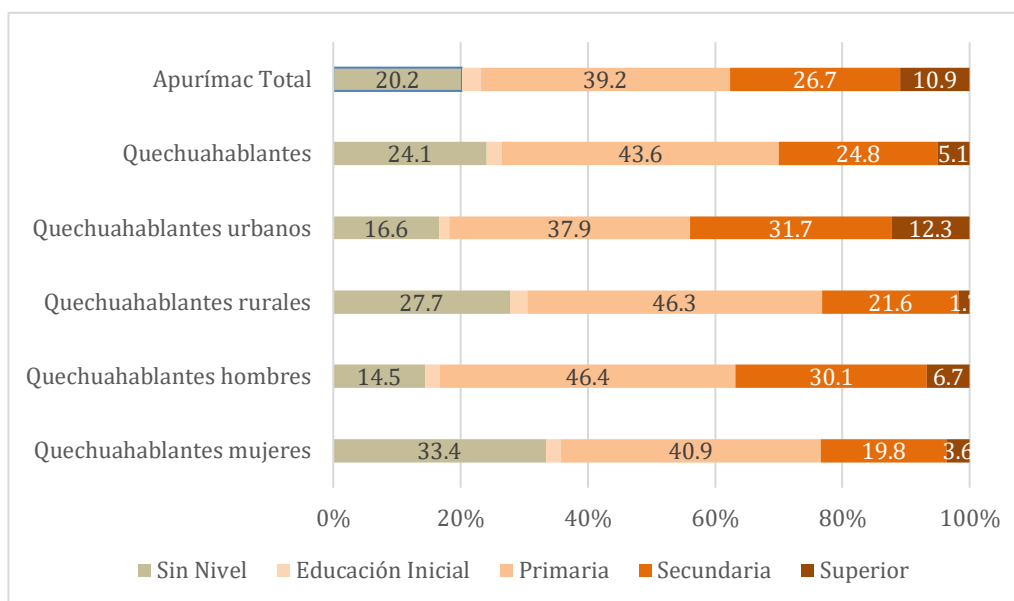
Figura 4  
Variación de quechahablantes por distrito, Apurímac 1993-2007



Fuente: INEI 1993, 2007. Elaboración propia.

Volviendo a 2007 (año del cual se tienen las cifras censales previas al trabajo de campo), se aprecia cómo, entre la población quechua hablante, ser de la ciudad permite alcanzar mayores logros en nivel educativo alcanzado que ser del campo, una situación que a su vez muestra una brecha de género si se compara entre ser hombre o ser mujer (ver gráfico nº 4).

Gráfico 4  
Apurímac: Quechahablantes según ámbito, sexo y nivel educativo 2007



Fuente: INEI 2007. Elaboración propia.

Se evidencia además un decrecimiento sostenido de quechahablantes apurimeños de entre 5 y 19 años (ver tabla nº 7).

Tabla 7  
Apurímac: Porcentaje de quechahablantes (por rango de edad, población de más de 5 años)

Año	De 5 a 19	De 20 a 34	De 35 a 49	De 50 a 64	De 65 a 79	80 y más	Total
1993	71.4%	74.6%	82.1%	87.1%	88.6%	90.0%	76.6%
2007	61.7%	68.8%	78.8%	86.3%	91.7%	94.1%	70.6%
2017	56.0%	67.1%	78.9%	85.8%	92.1%	94.7%	70.1%

Fuente: INEI 1993, 2007, 2017. Elaboración propia.

El decrecimiento de quechahablantes en esta cohorte puede también apreciarse a nivel provincial, cuyos jóvenes quechahablantes estaban para 2007 debajo del 40%. La capital y Aymaraes muestran caídas más agudas (una reducción en más del 10%), mientras que las provincias de altura muestran caídas relativamente bajas. Andahuaylas y Chincheros, por su parte, si bien muestran un descenso moderado -del 8.6% y 9.4%, respectivamente-, son, junto a Cotabambas, provincias con una proporción de jóvenes quechahablantes mayor al promedio regional (ver tabla nº 8).

Tabla 8  
Apurímac: Lengua materna quechua en población de 5 a 19 años (por provincia)

Provincia	1993	2007	%var	var
Abancay	39.80%	26.60%	-13.2%	-23,954
Andahuaylas	44.00%	35.40%	-8.6%	-61,465
Antabamba	36.10%	28.80%	-7.3%	-5,594
Aymaraes	38.30%	27.30%	-11.0%	-12,784
Chincheros	45.60%	36.20%	-9.4%	-23,190
Cotabambas	41.40%	39.90%	-1.5%	-24,532
Graú	39.90%	33.70%	-6.2%	-11,511
Total	42.00%	33.80%	-8.2%	-163,030

Fuente: INEI 1993, 2007. Elaboración propia.

Así, el panorama del quechua contempla una reducción general aunque más aguda en algunas provincias y ámbitos urbanos, específicamente en la generación joven. De hecho, a pesar de que Andahuaylas es la provincia más poblada de la región y con población mayoritariamente rural (55%, según INEI 2007), experimenta también una reducción de su población quechuahablante de 5 a 19 años (ver tabla nº 9).

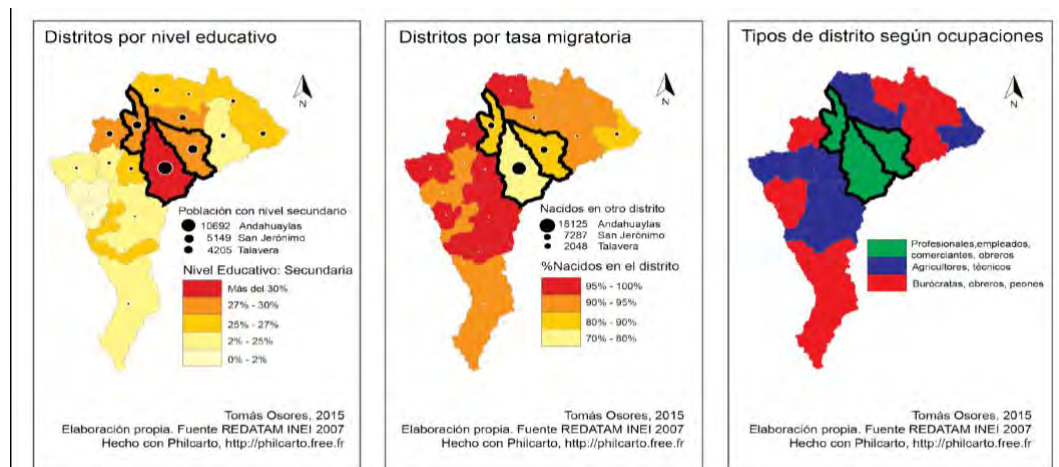
Tabla 9  
Porcentaje de quechuahablantes en la provincia de Andahuaylas (por rango de edad quinquenales)

Edad en años	5 a 19	20 a 34	35 a 49	50 a 64	65 a 79	80 y más	Total
1993	75.6%	78.0%	83.8%	87.6%	88.8%	90.2%	79.4%
2007	66.1%	73.3%	81.1%	87.6%	92.4%	94.8%	73.6%
2017	62.4%	74.5%	84.0%	88.6%	94.1%	95.7%	75.2%

Fuente: INEI 1993, 2007. Elaboración propia.

De hecho, esta conurbación contiene la mayor cantidad de población con educación formal completa, inmigrantes de otros distritos y con ocupaciones de profesionales, empleados, comerciantes y obreros, que la provincia (ver figura nº 7).

Figura 5  
Indicadores sociales de Talavera, Andahuaylas y San Jerónimo en la provincia de Andahuaylas, 2007



Fuente: INEI 2007. Elaboración propia.

### 3.3. La política de generalización del quechua en Apurímac

La fundación belga Antoon Spinoy sostuvo un programa de Educación Intercultural Bilingüe en las zonas rurales de Andahuaylas desde el año 1997 para poder acercar en términos lingüísticos la educación a este contexto sociocultural. Dicha experiencia habría sido limitada, entre actitudes paternalistas, una recepción pasiva del discurso EIB por parte de los docentes participantes y la idea de que la literacidad escolar sea predominantemente castellana (Zavala 2002).

En los años 2000 confluyeron iniciativas políticas y culturales a partir de los mecanismos abiertos por la regionalización, encarnadas por contingentes sociales que en décadas anteriores venían formando un movimiento social compuesto por líderes políticos, comunales y educativos. Dentro de estas destacó la elaboración participativa y descentralizada, aunque no exenta de críticas, de la política de Generalización del Quechua en Apurímac “Quechua para Todos” (Gobierno Regional de Apurímac 2009), la cual involucró el apoyo ONGs y la cooperación internacional.

El proceso de elaboración y planificación de esta política tuvo como espacio principal siete encuentros (uno por cada provincia), denominados *Qapaq Rimanakuy* (“Grandes Conversatorios”) entre los años 2008 y 2011, lo cuales permitieron la confluencia, consulta, articulación y toma de acuerdos progresivos sobre diferentes aspectos implicados en la política, y contó con la participación de diversos actores sociales como campesinos, docentes, sabios indígenas, profesionales e intelectuales.

Los argumentos visibilizados en el marco de este proceso apelaron 1) al carácter masivo del uso de la lengua, 2) la identidad y cultura que esta contiene, 3) al derecho de “los quechuas”(utilizada como categoría étnica) a poder realizar su vida cotidiana en su idioma, 4) al carácter atractivo y comercial de la lengua, y 5) al carácter integrador y democrático del acuerdo que sostiene dicha política (Quechua para todos 2008, Rivero 2008).

Las medidas de implementación a mediano plazo de esta política incluyeron el uso obligatorio del quechua en instituciones públicas, su difusión a través de medios de comunicación y su enseñanza en escuelas urbanas, a nivel primaria y posteriormente en el nivel secundaria. Dicha propuesta fue además legitimada en la política educativa normada por el Proyecto Educativo Regional – PER, al interior del

objetivo específico 5.3. Identidad Cultural, a través del lineamiento de política 44, el cual menciona “Generalícese progresivamente el quechua como identidad cultural y lengua dentro de un enfoque de interculturalidad” (Dirección Regional de Educación Apurímac 2011).

En el acompañamiento realizado por Zavala et al. (2016) se encuentran cuatro dificultades al mencionado proceso: 1) la concentración de las decisiones en sectores sociales medios, 2) la poca expansión a otros sectores más allá del educativo, 3) la orientación del programa hacia un actores subalternos y 4) la dificultad de encontrar un consenso regional para una ortografía estándar<sup>36</sup>.

Para agosto de 2013, la región cuenta con un total de 1,978 Instituciones educativas de educación intercultural bilingüe (IEE EIB). De estas, 1835 atienden a 72 270 estudiantes y cuentan con enseñanza en quechua y posterior adquisición del castellano, mientras que 143 atienden a 31 855 estudiantes y enseñan quechua como segunda lengua. (MINEDU 2014a: 249, 254). En la ECE 2013, en su versión Cuarto grado de primaria EIB aplicada en Apurímac mostró un resultado satisfactorio<sup>37</sup> del 13.1%, resultado semejante al promedio nacional EIB (también 13.1%) en otras regiones (MINEDU 2014b: 15).

En este contexto de iniciativas crecientes por revitalizar el quechua y su incorporación como requisito al mercado laboral y a la escuela, rural y urbana, surge el taller de quechua de nuestro interés.

#### 3.4. La IE Gregorio Martinelli de Talavera, Andahuaylas

La IE Gregorio Martinelli es reconocida por distintos actores locales tanto por su antigüedad como por su reciente crecimiento a escala provincial. La IE se fundó en 1962 para atender el nivel secundario y desde 1988 amplió su atención al nivel primaria, con dos secciones por grado y aproximadamente 350 estudiantes. Desde

---

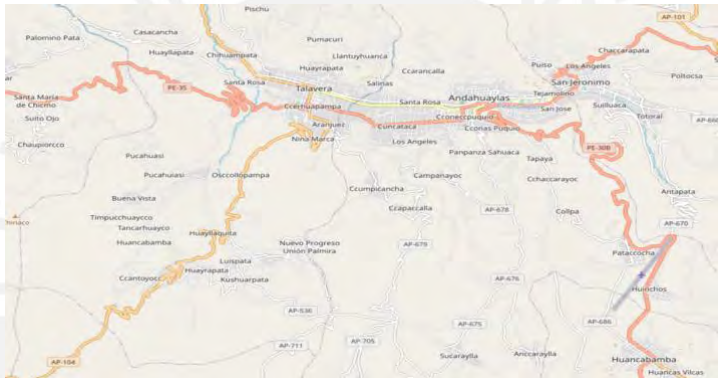
<sup>36</sup> Esto debido a que en la región coexisten las variantes quechua Chanka y Cusco-Collao, las cuales tienen diferencias fonéticas que están respaldadas incluso por sendos alfabetos oficiales por parte del MINEDU.

<sup>37</sup> Para la ECE IEB de 2014, la cual evaluó al 98.1% de IE EIB y al 88.6% de estudiantes, se definió Satisfactorio a la situación por la cual “el estudiante logró los aprendizajes esperados para el grado y está listo para seguir aprendiendo, responde la mayoría de preguntas en la prueba.” (MINEDU 2014b).

2006 se incluyó la atención en el nivel inicial para tres, cuatro y cinco años. En 2012, a partir de los trabajos de ampliación para colegios emblemáticos, la población estudiantil en primaria aumenta a 530, con tres aulas por sección.

La situación estratégica de la IE se sustenta en su ubicación cercana a vías de acceso distrital y provincial lo cual la conecta a centros poblados cercanos (ver figura nº 8), lo cual ocurre en un contexto en el peso demográfico de la comunidad educativa de la conurbación Talavera-Andahuaylas-San Jerónimo es predominante en la provincia pues reúne más del 50% de los alumnos y más del 40% en el caso de los docentes (ver tabla nº 10).

Figura 6  
Ubicación de la IE GREMAR cercana a vías principales a escala distrital y provincial)



Fuente: OpenStreetMap Nominatim

Tabla 10  
Población estudiantil en Andahuaylas – Talavera – San Jerónimo (2015)

	Nivel Primaria				Nivel Secundaria			
	Alumnos		Docentes		Alumnos		Docentes	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Andahuaylas	5195	28.4%	232	19.2%	4769	26.1%	248	20.5%
Talavera	2368	13.0%	158	13.1%	2368	13.0%	137	11.3%
San Jerónimo	2753	15.1%	159	13.2%	2753	15.1%	121	10.0%
Los tres distritos	10316	56.4%	549	45.4%	9890	54.1%	506	41.9%

Fuente: MINEDU 2015. Elaboración propia.

Las mejoras en infraestructura y capacidad de atención habrían sido interpretadas por los padres y apoderados de la zona rural<sup>38</sup> como reflejo de mayores recursos y mejor calidad docente, razones por las cuales se incluiría la selección de la IE como parte de una estrategia para la trayectoria educativa de sus hijos. De hecho,

<sup>38</sup> “[En la zona rural habrían pensado, respecto de los colegios EIB] “acá no enseñan castellano, que sea más castellano mejor” y por ello los mandan al Gremar en Talavera, cuando no sería al Belén, Espinoza o particular.” (ED8)

en algunas entrevistas grupales se reconocía que los padres elegían la escuela porque enseñaban, bien era un colegio emblemático o incluso ello era recomendado por docentes de jardín de zonas aledañas (EG07).

Según comentaban algunos docentes, la mejor educación atribuida por los padres podría basarse en la expectativa de que al ser una escuela urbana, podría allí aprenderse *mejor* el castellano, en relación a dicha posibilidad en las escuelas de las localidades circundantes rurales<sup>39</sup>.

- Docente: [los padres del campo tienen] el deseo que sus hijos aprendan “mejor” el castellano [y por eso los envían al GREMAR], mientras que aquellos de la zona urbana [suelen enviar a sus hijos otras IE públicas y privadas de] Andahuaylas porque buscan lo más central. (docente 8)

Sin embargo, otro docente mencionó que se lo escoge para aprender quechua<sup>40</sup>:

- Docente: Esos son los niños del entorno. Y la mayoría son bilingües. Y algunos por querer sus padres, profesores, están también porque también quieren que aprendan sus hijos quechua. (docente 3)

Dicha preferencia se ve reflejada en la composición de los estudiantes en las aulas. La estimación brindada por un docente (70% de estudiantes de la IE sería de origen rural) se aproxima al 50% de estudiantes de residencia rural registrado en la encuesta aplicada<sup>41</sup> (ver tabla n° 11).

Tabla 11  
GREMAR. Porcentaje de estudiantes por grado según lugar de residencia

Lugar de residencia	2 Pri	4 Pri	5 Pri	6 Pri	4 Sec
Secciones	A	BC	ABC	ABC	E
Talavera-Andahuaylas-San Jerónimo	43%	45%	53%	51%	60%
Localidades rurales cercanas	50%	50%	33%	37%	25%
Localidades rurales distantes	7%	5%	14%	12%	15%
Base (sin 11 casos no determinados)	30	58	81	83	20
Edad promedio	7.3	9.4	10.3	11.4	15.7

Elaboración propia.

<sup>39</sup> Por su parte, según se comentó, los estudiantes del casco urbano de Talavera se matricularon en los colegios Juan Espinoza Medrano, Belén, u opciones privadas.

<sup>40</sup> Se han dejado dos testimonios por los cuales se seleccionó el GREMAR para huir de maltrato o violencia de vivido en otras escuelas para la sección de cultura escolar en el capítulo siguiente.

<sup>41</sup> El decrecimiento podría deberse a la mudanza de estudiantes mayores de la zona rural a casa de parientes en la ciudad. “Ya en secundaria, ya de ahí mandan al colegio. Entonces ahí aumenta la cantidad de rural” (docente 4). “Entre 5 y 10% de alumnos del campo pueden terminar alquilando un lugar cerca del GREMAR. (docente 8). [Vienen de] Pojojoy, Ñantuhuanca (docente 2).

La residencia del estudiante se vincula al tiempo de desplazamiento a la escuela: de casi 20 minutos si se vive en la zona urbana a más de una hora si se vive en zona rural distante<sup>42</sup> (ver tabla n° 12).

Tabla 12  
Tiempo que toma llegar de la casa a la IE según lugar de residencia

Lugar de residencia	2 Pri	4 Pri	5 Pri	6 Pri	4 Sec
Secciones	A	BC	ABC	ABC	E
Talavera-Andahuaylas-San Jerónimo	19.6	20.9	14.6	18.4	16.6
Localidades rurales cercanas	44.9	22.5	15.6	23.0	19.0
Localidades rurales distantes	ND	50.0	46.5	35.1	65.0
Base (sin 15 casos no determinados)	27	57	83	82	19

Elaboración propia.

### 3.5. El taller de quechua

El taller de quechua surgió en 2011 como una variante de un taller preexistente de actividades deportivas o artísticas<sup>43</sup>. Desde 2013, contó con una plaza docente propia, demandada a la UGEL y cubierta por un docente con más de diez años de experiencia en educación intercultural bilingüe rural. Desde 2014 en la que el taller<sup>44</sup> recibía doce secciones según el siguiente horario<sup>45</sup> (ver tabla n° 13):

Tabla 13  
Horario de Taller Quechua – año académico 2014

H. Normal	H. Recortado	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 - 9:30	8:00 - 9:10	3ro A	4to A	-	5to C	6to B
9:30 - 9:40	9:10 - 9:20	RECESO				
9:40 - 11:10	9:20 - 10:30	3ro B	4to C	-	5to A	6to C
11:10 - 11:30	10:30 - 10:50	RECREO				
11:30 - 1:00	10:50 - 12:00	3ro C	4to B	-	5to B	6to A

Elaboración propia.

Al inicio de una sesión típica, los estudiantes compiten por asientos para estar cerca de sus amigos, puesto que no hay una distribución predefinida. Sin embargo,

<sup>42</sup> La distancia podría conllevar a tardanzas e inasistencias (docente 7).

<sup>43</sup> Talleres similares se dictan en las IE 54177 y 54178, en prácticas como el uso de hora a la semana. Como antecedente, la ONG Saywa en coordinación con la Universidad Nacional José María Arguedas ejecutaron un proyecto de fortalecimiento de la enseñanza de lengua quechua para docentes. Más detalles pueden consultarse en Zavala (2014).

<sup>44</sup> En 2013 se trató de un taller itinerante pero luego se habilitó un espacio utilizado antes como almacén de libros, mesas, sillas (EG03).

<sup>45</sup> El horario regular es de hora y media y el recortado de hora y diez minutos. Este último se activa en fechas específicas por aspectos organizativos de la IE.

un patrón observado es que los más interesados en el curso se concentran en la parte delantera.

Una clase típica inicia con un saludo y la conversación sobre el momento del calendario anual<sup>46</sup>, con referencias a actividades y costumbres de la región. Luego de ello, se canta en grupo una o dos canciones. A continuación, se pasa a trabajar el tema del día a partir de un material específico como un papelógrafo que se pega en la pared y sobre el cual se solicitan intervenciones orales, en ocasiones a través de respuestas grupales. Finalmente, se deja una tarea escrita como un dictado, un acróstico, un trabalengua (*hallyquipu*), una adivinanza (*watuchi*), o un cuento (*willakuy*), pudiendo esta tarea realizarse de forma grupal o individual, con opción a asesoría del docente hasta el final de la sesión.

Debido a los distintos niveles de competencia en quechua dentro de cada sección, el docente adapta la exigencia de las tareas como 1) la adaptación de canciones conocidas al quechua para generar interés, 2) el incremento del vocabulario para grados mayores y según el nivel de cada estudiante<sup>47</sup>, 3) la asignación de tareas adecuadas al nivel de escritura que van desde acrósticos, adivinanzas, canciones hasta relatos<sup>48</sup>, 4) la conformación de grupos de distinto nivel, 5) las asesorías personalizadas en quechua o quechua y castellano y 6) las frases para generar motivación<sup>49</sup> y 7) explicaciones aclaratorias para toda la clase<sup>50</sup>.

Dichas estrategias eran valoradas por los estudiantes en conversaciones grupales:

- Investigador: ¿La semana pasada, quién hizo grupo con quien? (...) ¿Hicieron cuento también tu grupo?
- Niño: Sí, nosotros estábamos haciendo.

---

<sup>46</sup> Dada la composición mayoritariamente rural, el docente se refiere a actividades agrícolas: "Como son personas que son del campo, ellos hacen tiempo de siembra. Ellos saben entonces (...) qué se hace antes o qué hay que hacer para hacer una siembra. Y todos tienen chacra, de acuerdo al calendario comunal se trabaja." (docente del taller).

<sup>47</sup> Para ello, el docente se apoyaba en imágenes: "Entonces, a veces, escriben, por una dicen, por ejemplo, la señora dice warmi. Este, warmi dice, esas cositas van reconociendo palabras, imagen-palabras." (docente del taller)

<sup>48</sup> Dichas estrategias son más elaboradas que el salir al frente a cantar en quechua, utilizada en versiones previas del taller.

<sup>49</sup> "Yo sé que sabes, le digo, sé que sabes, escribe, yo te ayudo." (docente del taller)

<sup>50</sup> "¿Cómo estoy pronunciando? No he dicho Llo, ¡he dicho Yo! Yapuchkan!"

- Investigador: ¿Y cuándo organizaron hablaban en quechua?
- Niño: No. Yo le decía en castellano y ella traducía en quechua.
- Investigador: ¿Cómo? por ejemplo...
- Niña: Ella le decía, cuánto es 8; cuenta pues, *huk, iskay*. Entonces le ha dicho ocho peones y entonces ella ha hecho un techo. Y ya más fácil porque yo no sé hablar en quechua. Solo entiendo, entiendo a la profesora. (EG08)

Si bien el curso acerca a los estudiantes a nociones como el *achakala* (alfabeto), el docente y los estudiantes hicieron referencia a interferencias tanto de la sintaxis del castellano como del quechua.

- [sobre las interferencias quechua en castellano] Don Juan yuntawan sembrando dicen. Don Juan yuntawan sembrando. Pero no debería de ser así porque ya lo están mezclando con castellano. Don Juan yuntawan yapuchkun debe decir no. (...) Los niños siempre dicen pero combinan con castellano" (docente del curso)
- Y ahora, bastante confunden el abecedario quechua con el castellano. La K con la C (...) Los números, sabe contar pero no sabe escribir." (docente del curso)

Complementariamente, también se dan interferencias de la fonética quechua en el castellano, en el caso de estudiantes de zonas rurales<sup>51</sup>:

- Investigador: En el salón ¿Quiénes saben hablar más [quechua]?
- Niño 1: De todos que paran, por ejemplo, de la zona de los pueblitos, de ahí, sí hablan quechua.
- Investigador: Osea, fluido, fluido, ¿normal?
- Niño 1: Sí, sí, fluido (...)
- Investigador: ¿Y ellos tienen problema con el castellano o manejan ambos?
- Niño 1: (...) Hablando
- Niño 2: Ajá: en vez de la e, la i. La o con la u creo.
- Niño 3: Ajá. Se confunden. (EG09).

---

<sup>51</sup> Vale la pena comentar que, sin embargo, el bilingüismo temprano podría ser una ventaja en la adquisición de la lectoescritura de dos lenguas en relación a la población monolingüe castellano o quechua (Bredart y Rondal 1982 citados por Hachén 2009: 88).

## Capítulo 4. Perfiles y actitudes identificadas ante el quechua y los quechuahablantes

*“Ama k'onk'ankichu  
Amapuni k'onk'anichu:  
Yawarpa 'mi ripukunki  
Yawarpak'mi kutimunki  
Allpachask'a;  
Anka hina manchay k'auak'  
Mana pipa aypana rapra.*

No has de olvidar, hijo mío,  
Jamás has de olvidarte:  
Vas en busca de la sangre,  
Has de volver para la sangre,  
Fortalecido;  
Como el gavián que todo lo mira  
Y cuyo vuelo nadie alcanza.”

Arguedas, José María. Todas las sangres (fragmento). 1964 En: Obras completas. Tomo IV. Editorial Horizonte, Lima, 1983, pp. 67.

### 4.1. Perfiles identificadas del nivel del uso de quechua en estudiantes

El conocimiento del quechua en un estudiante puede asociarse a su procedencia, los usos familiares y en la escuela.

#### 4.1.1. Conocimiento del quechua y procedencia rural

El haber aprendido quechua como lengua materna se asocia a provenir de localidades rurales. De hecho, se hacía referencia a localidades -especialmente de las partes altas- en las que muy probablemente todos sus habitantes sabrían quechua<sup>52</sup>.

- Investigador: Osea si un estudiante de GREMAR vive ahí [en localidades quechuahablantes], ¿quiere decir que sabe entonces?”
- Niño 1: Claro
- Niño 2: Sí
- Investigador. Y qué pasa si alguien vive ahí y no sabe.
- Niño 2: No. Siempre sabe porque nació en ese pueblo y su mamá es de ese pueblo. Por ejemplo, mi mamá es de Piscobamba y yo sé un poco. Más o menos sé pero sé algo.”
- Niño 1: Siempre [esa persona que nace en el pueblo] sabe. (EG07)

Los propios estudiantes que más sabían quechua también atribuían a ese hecho su mayor conocimiento, puesto que en sus pueblos por lo general toda la familia y la comunidad domina la lengua:

- Investigador: De aquí, ¿quién sabe quechua? ¿Cómo aprendieron?
- Niña 1: Yo sí sé porque he nacido en quechua<sup>53</sup> (...) [en] Luispata yo he nacido. [Vivo con] papá y mamá, toda mi familia sabe hablar quechua.

---

<sup>52</sup> Pampamarca, Chincaraccama, Luispata, Sajlaya, Huancabamba, Chicaraccma, Luispata, Huancabamba, Ocobamba, Sachapuna, Posoqoyco, Puñaqta, Jajacha, Pumacuri, Huallapata.

<sup>53</sup> El resaltado es nuestro.

- Niña 2: Nací en] Challahuahuacho, [vivo con] mi mamá, papá y hermanito. Los cuatro hablan [quechua] mi mamá poco castellano, más quechua.
- Niña 3: Yo [nací en] Andahuaylas pero [subrayado intencionalmente] mi mamá me enseñó. (EG11)
- Niño 1: En mi tierra.
- Niño 2: Yo [nervioso]<sup>54</sup> en mi pueblo he aprendido (...) En mi casa en la calle así hablan. (EG12)

En contraposición, la procedencia urbana se asocia más a conocer castellano o saber muy poco quechua:

- Docente 6: Los de la ciudad no hablan quechua. (docente 6)
- Investigador: ¿Y la otra mitad [del aula] que no sabe quechua? ¿por qué no sabe?
- Niña: Porque son de la ciudad (EG03, 5to de primaria)

#### 4.1.2. Conocimiento del quechua y uso familiar

De una parte, el quechua podría ser adquirido de forma pasiva a través de la escucha.

- Niño 1: A veces, nuestra abuelita así hacía [hablaba quechua].
- Niña 1: Porque yo le escucho a mi papá, a mi mamá y yo digo lo que hablan.
- Niña 2: A mí mi abuelita me hable en quechua y yo le respondo en quechua.
- Niña 3: Yo he aprendido porque mi abuelita y mi abuelito hablaban y poco a poco iba comprendiendo.
- Investigador: ¿También les respondías a ellos?
- Niña 3: Sí, les respondía aunque poco sabía (EG09)
- Niña 1: Mi abuelita me ha enseñado (...) me hablaba en quechua y yo no sabía y entonces mi abuelita me ha dicho que (...)
- Niña 2: Mi mama me ha enseñado (EG12)

En algunos casos, la lengua podría ir quedando solo en los parientes de mayor edad, como abuelos, padres o hermanos mayores<sup>55</sup> caso en el cual se comunican en castellano con ellos.

- Investigador: ¿Pero le respondes en quechua o castellano?
- Cuatro niños: Castellano [Responden cuatro estudiantes de la conversación]
- Investigador: ¿Y responden en quechua o no saben? (...)
- Niño 1: Yo un poco (...) cuando estoy en la tienda y cuando en quechua dice "atiéndame", [y] yo le dijo *paqarinkama*.

---

<sup>54</sup> En ocasiones, reconocerse como quechua hablante generaba algo de nerviosismo en los estudiantes.

<sup>55</sup> Hermanos mayores quienes son los únicos que entienden o no entienden casi nada (EG07, EG12).

- Niña 1: Cuando estoy en la tienda, en lugar de decir ¿qué cosita [va a querer]? digo *imataq* [¿qué cosa?]
- Niña 2: Mi mamá habla en quechua pero yo le hablo en castellano pero entiendo, pero.
- Niña 3: A veces le respondo de quechua, a veces como el quechua un poco difícil para hablar, no puedo estar, peleando hablo, utilizo el castellano ya. (EG06)

Por otra parte, entre estudiantes con mayores niveles de quechua, este habría sido enseñado deliberadamente por varios de sus familiares, quienes lo usan<sup>56</sup>:

- Investigador: De los que saben mucho, ¿Por qué saben mucho?
- Niño: Porque mi mamá en mi casa habla quechua y cuando voy a mi abuelita también.
- Niña 1: Porque mi abuelita hablaba quechua y ella me enseñaba a hablar (...)
- Niña 2: Yo sí hablo con ella [mi mamá] (EG05)
- Niño: Yo también [hablo con mi abuelita] en mi casa. Me enseña, me habla en quechua. (EG4)
- Niña: Cuando era chiquito mi primo no me había hecho hablar y ahí aprendí. Yo decía desde chiquitita los nombres de los animales nada más en quechua (EG08)
- Niño: Yo aprendí cuando venimos a mi casa. Cuando yo entro a su casa a jugar con su hermano, yo le decía en quechua y así su hermanito aprende. (EG11)

#### 4.1.3. Conocimiento del quechua y uso en la escuela

A pesar de la predominancia del origen rural en estudiantes del GREMAR, se percibe que el dominio no es necesariamente alto entre los estudiantes<sup>57</sup>. Entre aquellos estudiantes que hablan poco quechua, es el taller el espacio que les ofrece la posibilidad de utilizarlo.

- Investigador: Y de ahí, en su salón; ustedes también hablan quechua en el colegio?
- Niño 1: Sí. En el salón de quechua, juegos, en el salón de quechua.
- Investigador: Ya y aparte del salón de quechua en el colegio donde hablan, cuando hablan.
- Varios: nooo
- Niña 1: En nuestra casa
- Investigador: ¿Y no conversan entre ustedes en quechua un poquito?
- Varios: nooo (...) nadie
- Investigador: ¿Y por qué será?
- Niña 2: Porque casi todos no saben quechua. (EG04)

---

<sup>56</sup> En parte se observó que eran las estudiantes mujeres las que declaraban que sabía o habían aprendido, lo cual podría vincularse a que tradicionalmente las mujeres han ocupado un espacio dentro de la familia y quizás por ello podrían replicar la tendencia de aprender de otras mujeres.

<sup>57</sup> Se decía que alrededor del 50% no sabía quechua o casi nadie o solo pocos (EG07), 5 a 10 por sección (EG13)

- Investigador: Y así de primaria en el GREMAR ¿los niños que hablan más castellano o quechua?
- Niña: A veces me gusta hablar castellano, a veces mucho me gusta hablar en quechua.”
- Investigador: ¿Dónde? ¿Cómo?
- Niña: En el salón de quechua.”
- Investigador: Aparte, ¿en dónde más hablarán?
- Niña: Cuando es sábado y domingo voy a mi pueblo y hablo quechua. (EG11)

A pesar de ello, existen estudiantes para quienes el quechua es bastante ajeno.

- Investigador: ¿Cuándo se habla quechua? ¿[Un] ejemplo?
- Niño: Cuando bromeamos con el profesor
- Niña: Cuando nos hablan de quechua, osea nos saluda en quechua y nos dice chau en quechua y nos hace bromas en quechua. (EG03)
- Investigador: ¿Y a todos les gusta el curso de quechua o más o menos?
- Niño: Pregúntale una abuelita te va a decir todo de quechua no vas a comprender.”
- Investigador: ¿Y tú sabes? ¿Mucho o poco?
- Niño: Poco nomás. (...)
- Investigador: ¿Y a ti cómo te fue en el examen de quechua?
- Niño: No ha hecho nada. (EG13)

#### 4.2. Actitudes de los estudiantes acerca del quechua y sus hablantes

Conforme se avanzaba la inmersión en las aulas, se pudo notar que los estudiantes tenían distintas actitudes ante los contenidos trabajados en las sesiones del taller, las cuales se han organizado entre 1) antiquechua, 2) autocensura o 3) proquechua.

##### 4.2.1. Actitudes antiquechua

Entre estudiantes con poco conocimiento del quechua, se encontraron conductas entre el desinterés y el rechazo como en expresiones de rechazo a ingresar al taller<sup>58</sup>, en evasión u opiniones de rechazo brindadas en las entrevistas grupales o en respuestas en preguntas que indagaban por el tema del quechua en la encuesta<sup>59</sup>.

- Investigador: De aquí, ¿quiénes saben quechua?
- Alumno: Yo no sé nada de quechua [estudiante de la ciudad] (EG03)
- Investigador: Ya ¿y por qué el resto no quiere participar en la entrevista? ¿Por qué se fueron los niños que estaban allí?
- Alumno: Pero creo que nos les gusta hablar el quechua. (EG09)

<sup>58</sup> Hacia la tercera semana de observación un estudiante mencionó que no había clase cuando en realidad sí la había, lo cual confundió al aula.

<sup>59</sup> Respuesta en la encuesta a ¿dónde vives?: “mi casa”, “papicha”.

- Docente: Algunos simplemente no entran al aula o se van, así, ¿ya? Porque no quieren aprender el quechua. Ha habido eso ¿no? Pero eso son excepciones de 1, 2 niños, pero el resto sí. (ED05)
- Docente: [Algunos dicen] que no quiero, no me gusta, no sé, no puedo, pero en sí quieren aprender (...) Pero hay otros que verdaderamente no van a aprender aunque le hagas lo que hagas porque se creen ya muy no sé qué término podríamos utilizar para hablar de esos muchachos. No quieren. (ED06)

Indagando por los motivos de esta actitud, esta podría deberse al poco conocimiento de la lengua o a que sus padres habrían decidido no hablarles en quechua, lo cual conlleva a que sus conocimientos se limiten a lo aprendido en el taller:

- Niña 1: Yo no sé nada porque mi mamá no me habla, nunca me habló en quechua.
- Investigador: ¿Ella sabe?
- Niña 1: Sí mi mamá pero nunca me habló en quechua (risas)”
- Investigador: ¿Y te han hablado a ti en quechua?
- Niña 2: Nunca me han hablado”
- Investigador: ¿Y por qué?
- Niña 2: No sé (EG09)

Esta negativa podría deberse al estatus profesional de los padres:

- Docente: hogares que no hablan o no les gusta, no están incluidos (concientizados). Como te digo, puede ser estatus del padre. (ED8)
- Docente: Mi papá dice que primero tengo que aprender a hablar inglés (...) no sé, se tendría que hablar con cada uno de ellos... dice que cuando van a una entidad dicen no? (ED2)
- Docente: ¿Acaso los que trabajan en el banco les van a responder en quechua? Si las entidades no saben hablar en quechua. (ED2)
- Docente: Bueno mayormente los comerciantes deben saber quechua, tienes que comunicarte con la gente ente quechua. Ahora si son profesionales, médicos, esos, bueno. (ED6)

En ocasiones, la negativa a aprender podría estar presente en estudiantes de la zona urbana o vinculados o identificados con una vida urbana aparentemente castellanohablante en aparente oposición a una vida rural en quechua<sup>60</sup>.

- Docente: Ya, hay otro tipo que es un alumno que es de la ciudad, su papá es así ¿no? algo, dice: *Yo no sé nada de quechua*. Y no quieren aprender, ah. (ED3)
- Investigador: Y acá van a hablar [quechua] en el futuro ¿menos o más?

---

<sup>60</sup> De hecho, las estadísticas y la encuesta muestran que el menor conocimiento podría presentarse más en andahuaylinos y estudiantes de la zona urbana, quienes a su vez tienen un dominio limitado en quechua y padres con ocupaciones profesionales.

- Niño: Menos.
- Niña: Porque esta [la ciudad de Andahuaylas] es digamos una ciudad donde la gente se ha acostumbrado a hablar más español. En cambio en los rincones de los costados de Andahuaylas, de los pueblitos, ellos se han acostumbrado a hablar quechua y siempre toda su vida van a hablar quechua. Acá en cambio van a hablar español con quechua.
- Niño: Porque también Andahuaylas, Talavera, nunca va a ser para siempre chiquito: siempre va a crecer.
- Niña: Y algunos que saben quechua no entienden castellano, solo entienden quechua. (EG09)

El tener muy pocas competencias en quechua podría condicionar el interés que generaría el taller de quechua.

- Investigador: ¿Y acá por qué los chicos no quieren aprender quechua entonces?
- Niño 1: Uhm no les gusta.
- Investigador: ¿Por qué no les gusta?
- Niño 1: Es muy difícil
- Niño 2: Uhm también un poco complicado para escribir y para leer del cuaderno. (EG08)
- Docente: (...) El problema es con los niños que no saben hablar el quechua. Ellos ya ahí tienen un rechazo. Rechazan al quechua porque (...) no porque no quieren sino porque no pueden hablar y no pueden escribir (...) los que no saben y tienen rechazo es una minoría en el salón. (ED06)

Sin embargo, a pesar de la actitud mostrada “antiquechua”, esta podría cambiar a lo largo del tiempo:

- Docente: [La actitudes de rechazo] Cambia, cambia. (...) Ya quieren aprender. Ya te exigen. Ya te dicen: profesor, enséñame. (docente 6)

#### 4.2.2. Actitudes de autocensura

Si bien el desconocimiento podría ser una razón para manifestar rechazo ante el quechua, dicha actitud también se identificó entre quienes dominan la lengua y no pertenecerían a la minoría monolingüe castellana y urbana:

- Adulto: Hay un niño que puede decir [que no sabe pero en Andahuaylas las] personas todas somos bilingües de mayor grado o de menor grado, ¿ya?. Sabemos [que] esa negación hay. (adulto 2)
- Docente: Yo he entrado a la sesión: *imaynallan kachkankichik*, o sea saludándole en quechua y miraban todos así (...) Captaban pero no podían hablar porque [se] estaban escondiendo.(ED3)

Dicha negación se manifestaría en evitar aceptar que se sabe quechua o evitar utilizar la lengua en público.

- Investigador: ¿Quienes saben quechua?
- Todos (4 niños): Yo poquitito nomás [Dicen cuatro estudiantes de la entrevista grupal]
- Niño [al otro]: ¡Sí, tú sabes! Él sabe más que nosotros! (EG02)
  
- Investigador: De acá ¿quien sabe hablar quechua?
- Niño: Yo no”
- Niña 1: Yo no [dicho con timidez]”
- Niña 2: [Uno de mis compañeros dice] “no se hablar quechua porque es reciente” y dice “no sé hablar quechua” pero sí sabe hablar (EG03)
  
- Niña: [Nuestro compañero] nos dijo que él que no sabe quechua [pero] cuando uno le insulta sí reacciona porque en realidad sí sabe que le están insultando .. y que no se haga. (EG09)
  
- Niña 1: [A una estudiante] “Habla en quechua, no tengas vergüenza”
- Niña 2: “Yo, *imaynallam kachkani; allinam di*”
- Niña 1: “*Allinllam di, pues*”
- Niña 3: [la estudiante referida no dice nada] (EG04)

El comportamiento de autocensura estaría vinculado a la vergüenza de ser identificado como “alguien del campo”, lo cual sería una suerte de estigma social<sup>61</sup>.

- Niño: Hay personas que saben el quechua, otra cosa es que se hacen las que no saben.
- Investigador: ¿Y por qué “se hacen las que no saben”?
- Niña: Porque según ellas tiene vergüenza del quechua (EG09)
  
- Investigador: ¿Saben por qué los niños no quieren aprender quechua? ¿Cuál es la razón de ese misterio?
- Niña 2: Algunos porque tienen vergüenza.”
- Investigador: Ya pero los que tienen vergüenza ¿Por qué [sienten] vergüenza?
- Niña 1: No sabemos.
- Niña 2: No. Algunos, algunos tienen vergüenza.” (EG10)
  
- Investigador: Y ¿por qué los niños que no quieren, no quieren?
- Niña: No se dice [aquí en el colegio no hablan en quechua]. Y en su casa hablan. Hay muchas personas que no quieren hablar. (...)
- Investigador: ¿Le da vergüenza hablar a él?
- Niña: Sí sabe, por eso le da vergüenza. (EG11)
- Docente: Otros sí pueden [entender o hablar en quechua] ... pero tienen vergüenza. Yo he visto cuando, [en] un ejercicio, conversan bien pero cuando yo les pregunto no quieren hablar. Tienen vergüenza. (D6)
  
- Investigador: ¿El curso de quechua cómo les va? [pregunta a un grupo que sabe quechua]
- Niño: (...) No tanto sabe escribir... Le tiene vergüenza que sabe quechua.
- Niña 1: Sí sabe pero se hace la que no sabe.

---

<sup>61</sup> Respecto al miedo y la vergüenza, Calle (2011) recopila testimonios de los que encuentra que estas emociones serían resultado de una experiencia sistemática de discriminación. En el capítulo 5 de esta tesis se explora más sobre las dinámicas de discriminación en el caso de esta escuela.

- Investigador: ¿Te haces la que no sabes?
- Niña 2: (...)
- Niña 1: Tiene vergüenza que hable quechua... porque en Pampamarca sí hablan quechua, muy bien hablan. (EG07)
- Niño: O sea yo sé hablar quechua, el compañero [de quinto grado] que está al lado te molesta como si fueras “ah, serrano”, así. Te dice muchas cosas. Por eso también a veces te da vergüenza y ocultas eso, el talento que tu tienes. (...)
- Investigador: Ah..
- Niña: Por eso es que también uno se desmoraliza. (EG08)
- Docente: (...) sus antepasados le han dicho cómo vas a hablar de quechua, que eso es idiomas de indios, que no se qué, entonces la gente cree eso y no quiere hablar quechua. (...) Ellos entienden, el problema es que no lo hablan. Uno, porque tienen vergüenza; otro, dicen “no, no quiero”, pero entienden. (ED5)

De hecho, para el caso de estudiantes del cuarto de secundaria, ellos comentaron cómo en primero de secundaria fueron poco a poco notando que sabían quechua, sin embargo, eso no les motivó a comunicarse entre sí en dicha lengua, por temor a burlas:

- Investigador: ¿Ustedes conversaron en quechua con los demás?
- Niño 1: No..no conversamos.
- Niño 2: No. Hasta ahorita mis compañeros tienen vergüenza en hablar en quechua.
- Investigador: ¿Por qué?
- Niño 2: No sé (...) Porque tienen vergüenza. (...)
- Investigación: ¿Cómo es su vergüenza? ¿cómo funciona esa vergüenza
- Niño 1: Ellos piensan que cuando van a hablar en quechua se van a burlar los demás. Así piensan (EG06)

En contraposición, el no saber quechua o no querer saberlo se asocia a la pertenencia a espacios asociados a lo urbano y moderno<sup>62</sup>.

- Niña: [Una compañera no querría saber quechua] porque es de la ciudad. No quieren aprender. Y su mamá tampoco, [Ella] poco nomás sabe quechua” (EG10)
- Investigador: ¿Quién les enseñó a tener vergüenza entonces [a las compañeras que la sienten?
- Niña: A veces por sí mismas. Cuando una viaja a Lima o algo así.
- Niño: A otros lugares, se creen [se creen más urbanas por haber conocido Lima]. (EG09)

Nuevamente, parientes cercanos como los padres podrían compartir una postura de rechazo ante el quechua:

---

<sup>62</sup> Sobre experiencias de estudiantes en Lima se desarrolla en el capítulo 5.

- Docente: O sea, del campo quien manda a su hijo dice: no, para qué va a aprender quechua. Y en la ciudad tampoco querían quechua. Enton[ces] ambos lados no quería quechua. (ED7)
- Investigador: ¿Y los que no quieren? (...)
- Docente: A veces los padres influyen. (...) Su forma de ser, también los padres, la familia en general” (ED6)
- Investigador: Y los que no hablan, ¿por qué no hablan?
- Docente: Vergüenza. Saben, hay tres niñas .. saben la canción pero no han cantado. Cuando le digo (...) Saben la canción pero tienen vergüenza. (...) y tenían vergüenza así o así (...)
- Investigador: ¿Y por qué eso?
- Docente: Porque dice que el papá no quiere que hablen. (ED3)
- Docente: Sí tienen solo que yo escuché que dos niños [decían] “no quiero aprender el quechua” ¿por qué? le digo. “Porque mi papá no quiere.” Nada más. Eso dicen. (ED5)

Un argumento común sería el temor a que el quechua interfiera en el aprendizaje del castellano.

- Investigador: ¿Y quién de su familia no quiere que hablen?
- Niño: De mí, mi papá. (...) Algunos dicen por cuando habla quechua vas a pronunciar el castellano.
- Investigador: Ah, se va a mezclar ¿dice?
- Niño: Ah. [afirmativo] (EG08)
- Docente: Lo que dicen los padres es] lo que tienen que aprender es el castellano y se habla en castellano. (ED2)
- Docente: En algunos casos, los padres se han quejado con el profesor por dictar clases en quechua, pues piensan que esto podría dificultar sus capacidades de comprensión. (ED7)
- Investigador: ¿Y el alumno de secundaria rechaza más que el de primaria?
- Docente: De primaria creo que sí también, pienso yo, están un poquito, ya saben, ellos son los relajados. Puede que digan queremos aprender el inglés no el quechua. Aquí los niños dicen no queremos quechua queremos inglés. (ED5)

Así mismo, hablar “mal” castellano delataría al estudiante como alguien de campo:

- Docente: Desde niño como no ha practicado esa lengua [el quechua] ¿no? Por más que escuche bastante ahí sale, sale algunas de sus dicciones con cositas ¿no? Esa es la vergüenza ¿no? Alguien que diga: ay, así hablaba...eso es (ED1)

De hecho, un docente recordó en una entrevista el caso de un estudiante casi monolingüe que quince años atrás enfrentó el reto de aprender castellano en el GREMAR y de resistir su propia autocensura.

- Docente: Cuenta el caso de un alumno “totalmente quechuahablante”. Le inducimos a la fuerza para que aprende el castellano. Todos se burlaban: [para la palabra] “perro” decía *pirru*, confundía la e con la i. Ese tema me tocaba mucho (...) pero siguió hasta quinto de secundaria en 1998. El siguió y ahora es mayor de la PNP. (...) Le decía “¿por qué tienes que sentir menos? Igual, un gringo no sabe hablar [castellano].” (ED8)

En efecto, ese fenómeno dentro de la socialización de los estudiantes es reconocido por el docente. A la autocensura, que sería inducida, este docente le denomina “estar cerrado”.

- Docente: Mayormente pue, hasta los siete años pes se crea su personalidad un niño. Ahí se cierra ya, ya es como un cascarón que se pone. Cualquier que tu le quieres decir [toc toc golpea la mesa] ahí empieza a discernir pero desde los cero hasta los siete todo capta, lo absorbe. Pero desde los siete [años] hay cosas que no va a aceptar, calladito se va a quedar. (...) O sea, si el padre le dice “sabes qué hijo: el quechua es nuestra, esto, nuestra cuestión, así, así...” entonces va tener nuestra formación [no va a caer en autocensura] (...)
- Investigador: Y un niño que está con su cascarón, ¿el colegio le puede cambiar su foco de vista?
- Docente: Sí, sensibilizando, claro. Con una hora, 20 minutos de quechua. Una vez a la semana. Porque a ellos les toca una hora a la semana.
- Investigador: ¿Pero, si quieren por qué no podría? ¿Cómo una mayoría va a querer que una minoría?
- Docente: Por eso te digo, esa es una formación de niño. Ya está inculcado. *Está cerrado*. (ED4)

Otra hipótesis del origen de una actitud de autocensura la sostuvo un docente, según la cual esta podría originarse en vivencias adversas que pasaron generaciones anteriores en tiempos en que el quechua estaba censurado en escuelas rurales. Esto podría haberle pasado a docentes y padres de familia, quienes, en consecuencia, se habrían “cerrado”.

- Docente: [En mi infancia yo entendía el quechua] pero la gente decía que era de “indios” (ED7) (...) [En esa época sí] “se preguntaba, nadie sabía, escondían, tapaban porque la mamá era pollerera, tenían vergüenza de su origen. (ED8)
- Docente: Entonces, en los padres también prima [el rechazo del quechua]. Entonces, nos ha costado bastante poner docentes así por lo menos así en esa escuela porque sus padres cuestionan, son profesionales, son de alguna que trabajan y que no quieren ya quechua. (ED3)

Una valoración negativa frente a la que no solo se debe resistir sino también disputar.

- Docente: Entonces yo voy a veces a los salones (...) era permanente caminar porque no era como acá [hoy en día] nomás. (...) pero esas veces sí andaba pues, haciendo reuniones en las noches con los padres, peleando con ellos, dando sustento de por qué, cuál es la razón...

- Investigador: ¿Qué razones daban ellos en contra y qué razones daba usted a favor?
- Docente: Mira las razones eran ese avasallamiento porque en las instituciones que ellos estaban, en las instituciones que ellos estaban no le daban razón al quechua, tampoco hay documentos para que puedan tramitar, gestionar...
- Investigador: No se usa...
- Docente: No se usa. Entonces yo yo también le doy otras razones (...) Entonces todas las veces han sentido fracasado siempre y eso marca su historia, su vida. Eso marca.” (ED3)

Como se verá a continuación, a pesar de estas vivencias, no en todos los casos los adultos (ni los niños o niñas) habrían internalizado una actitud de autocensura.

#### 4.2.3. Actitudes proquechua

Se pudo observar que algunos estudiantes manifestaban interés en el quechua, eran participativos y se encontraban interesados en aprender. Generalmente ello ocurría entre quienes tenían un mayor nivel en el dominio de la lengua aunque no solamente.

- Docente: Bueno, con los niños que saben hablar quechua no hay ningún problema. [A] ellos les gusta hablar. Más bien quieren aprender más. Ellos vienen, hablan, te hablan, te saludan en quechua, se despiden en quechua. (ED6)
- Investigador: “Ah ya ya (...) Y para ustedes que saben más o menos, Aprender quechua será fácil o difícil?
- Niño: Fácil
- Investigador: ¿Por qué? ¿Por qué quechua es fácil? Responde en quechua
- Niño: Ah porque Quechua allinimi [algo así]
- Niña: Ñuqa yachay.. [responde]
- Investigador: ¿Tu has aprendido quechua, con quien aprendiste?
- Niño: A veces con abuelito, a veces con mi papá hay veces con mi mamá.
- Investigador: ¿Tú con quién aprendiste?
- Niña: A veces con mi abuelito, a veces con mi mamá.
- Investigador: Y tú, ¿sabes?
- Niño 2: Poco. (EG8)
- Docente: También he visto alumnos que sabiendo un poquito, sí se esfuerzan. Están como sensibilizados [dicen] no, yo sí quiero. Y hay un chico también que no tiene vergüenza ah, y que responde uf, cualquier cosa. Se siente como un dios en la clase sí sí. (ED3)
- Docente: Algunos no quieren aprender y algunos sí. Yo veo el interés de algunos niños y vienen y me dicen: esto, ayúdame. Porque se interesa en aprender (...) Sí, los que saben también quieren aprender. [Incluso para quienes no saben] (...) Sí, como le digo. cuando quiere aprender me pregunta “ayúdame, esto no sé qué quiere decir [incluso si no sabe nada todavía]. (ED5)

La motivación por aprender podría provenir del mismo estudiante o del incentivo de sus padres o familiares.

- Investigador: Y tú ¿por qué si quieres aprender?, ¿quién te han dicho [que aprendas]?
- Niña: No, yo por si sola [mi misma].
- Investigador: Ah ya, y [a otra niña de la entrevista grupal] ¿tu mamá te ha dicho que no?
- Niña 2: No. No me dice nada. (EG10).
  
- Investigador: ¿Y tu mamá nunca te ha dicho “no aprendas”?
- Niña: A mi me comprende quechua y castellano y me dice ¿por qué no sabes quechua? Deberías aprender quechua y castellano. Si yo no le contesto en quechua ¿Por qué no aprendes quechua? Me dice.
- Investigador: ¿Dónde dice que vas a aprender?
- Niña: En aquí [en el GREMAR], me dice.” (EG12)
  
- Investigador: [Se] dice que a algunos niños les da vergüenza aprender o no quieren hablar quechua. ¿Qué les han dicho a ellos para que les de vergüenza en su casa?
- Niña: A mi mi mamá me decía tienes que aprender que quechua y no tienes que tener miedo.
- Niño: Mi mamá me dice a mí si hablas quechua no tienes que tener vergüenza. Porque el día del idioma de quechua, del día del campesino yo he cantado.
- Niña 2: Yo el otro día en cuarto grado, en quinto grado. [a sus compañeras] *Chicas ¿en cuarto o en quinto grado yo he recitado la muerte de mi madre?* En quinto. En la plaza.
- Niña 3: A mí siempre me decían para cantar, todo en quechua.” (EG10)

Entre los argumentos que sostienen la postura pro quechua, se encontraron hasta tres tipos: 1) utilitario, 2) identitario y 3) reivindicativo.

#### 4.2.3.1. Argumento proquechua 1. El quechua es útil

Este argumento revaloran la enseñanza del quechua como parte de una educación completa y también concibe al quechua como una competencia para el mercado laboral, especialmente si este implica un trabajo en el campo<sup>63</sup>.

- Niño: Es bueno ser dos idiomas porque igual cuando vas a trabajar las mamachas del campo vienen y te hablan en quechua y si no sabes (es importante saber) no vas a saber cómo entender (EG03)
- Niña: A mi me dicen hay que aprender el quechua. Mi mamá me dice “hay que aprender el quechua”
- Niño: “Mi abuelita me ha dicho que debo aprender el quechua”
- Niña 2: “[me dicen:] tienes que aprender el quechua porque cuando trabajas también tienes que..”

---

<sup>63</sup> Es importante recordar que la provincia de Andahuaylas tiene un fuerte peso poblacional rural, compuesta de varias localidades rurales que interactúan con la conurbación Talavera-Andahuaylas-San Jerónimo.

- Investigador: ¿Quién te dijo?
- Niña 2: Mi mama
- Investigador: Cuando -digamos- una persona viene hablando quechua y tú no comprendes y no sabes...
- Niño: A veces las personas no saben hablar quechua y mi abuelita le habla en quechua y (ellos) no le sabe responder
- Niña 2: No le entiende
- Niño: Para trabajar tienes que aprender el quechua. (EG04)
  
- Investigador: Y en GREMAR ¿todos deben aprender quechua también?
- Niño: Sí.
- Niña: Sí [porque en una situación en quechua] te preguntan y no sabes qué dice.
- Niña 2: [A sus compañeros] No tengan vergüenza. puedan hablar en cualquier lugar en su casa en la calle”.
- Niño: Si no aprenden va a ser peor porque más van a hablar quechua en la universidad así nos ha dicho.”
- Niña 3: Los que hablan en quechua para que hablen. (EG11)
  
- Docente: A veces una sobrina, un sobrino, mi propio hijo trabaja en el campo, con personas quechuahablantes. Ya. Y no hablan. Él escucha y le entiende pero ellos no pueden hablarle en quechua a la gente. Entonces, se miran nomás pues ¿no? (ED6)

En la misma línea, padres y docentes mencionaron situaciones recientes<sup>64</sup> en las que, a diferencia de otras épocas, el no saber quechua podría dificultar el desempeño profesional<sup>65</sup> e incluso truncar la culminación de la formación profesional.

Este argumento se encontraría aún siendo socializado o ganando más adeptos, ahora, además, bajo el amparo de normativas que exigen la atención en servicios públicos en lengua originaria.

- Investigador: Entre la gente del campo, ¿también hay gente que no quiere aprender o todos quieren aprender?
- Docente: Hay. Hay. Hay. Hay padres del campo que dicen “No. ¿para qué ya el quechua? Que aprendan el castellano”. Pero cuando tú le explicas a los padres en el aula o ven la realidad en que su hijo es profesional, digamos, es médico. Y, cuando va a ir a las comunidades, no se va a poder comunicar con la gente del campo porque las personas del campo ancianitas, esas, no van a ir a hablarle en

---

<sup>64</sup> “Ayer dice que en la posta no han sabido hablar [en quechua el personal de salud]. Una hora han estado con un paciente. Ni la enfermera. No puede contestarle. Y ahora a nosotros vienen y nos dicen [como para aprender] “Pajarinkama ¿qué es? Pajarinkama ¿qué es? (...) Así que [mi familiar me dice] yo también he escuchado y cuando me dicen yo no sé hablar quechua no sé qué voy a hacer para”. Ahora tienen que aprender. (ED4)”

<sup>65</sup> “Ahora con lo que se les exige en el colegio y se les dice, este: profesional que no sabe hablar quechua dificulta en el campo, en su trabajo. A veces una sobrina, un sobrino, mi propio hijo trabaja en el campo, con personas quechuahablantes, ya. Y no hablan. El escucha y le entiende pero ellos no pueden hablarle en quechua a la gente. Entonces, se miran nomás pues ¿no?” (ED6)

castellano. Van a ir hablando su idioma, su quechua. Entonces, en quechua te va a contar su mal. El médico que no entiende, ¿qué tratamiento le va a hacer?” (ED6)

- Especialista de UGEL: Yo digo [a los padres] que sí de acá un tiempo están pidiendo certificado de quechua, vean también y va a ser pagado usted va a tener que pagar su plata para que aprendan el quechua más bien aprovechen ahora que este colegio tiene docentes en quechua, aprovechen. Y así le llaman. No es hacer así [manifestándose en contra de la enseñanza del quechua].” (ED-UGEL)
- Docente: El quechua lo tenemos al costado. Yo también cometí el error con mi hija. Nunca he hecho que aprenda.” (...) “Se decía que [el quechua] era para el campo pero mi hija mayor se complicó en [la] universidad. Ahora sí enseña algo a sus hijos. (ED8)

Algunos padres comparten esta idea bajo la consigna de que sus hijos aprendan todas las lenguas posibles:

- Docente: Entonces cuando ahí se le explica a sus padres que a su hijo se le tiene que enseñar quechua. Y ahora, -por- de acuerdo a ley [de] nosotros, el profesional debe saber quechua. Por lo menos, debe saber el quechua, castellano, y uno de los idiomas que puede ser inglés o puede ser francés, bueno, no sé. Y de frente a las universidades, anoche hemos estado conversando en una reunión. (ED06)
- Docente: Es que los papás que son de acá [GREMAR] también son de zona rural.
- Investigador: ¿Y [también hay] padre de zona urbana?
- Docente: Los padres de zona urbana dicen que sí porque el quechua. Inglés y quechua quieren. (ED2)
- Especialista de UGEL: Hay quienes [son padres] conscientes, [por ejemplo, si son profesores]. [En cambio si] el papá si es uno es de una de esas personas que tiene una oficina que es un abogado o un... que no quiere, ellos solo quieren el inglés porque en la universidad -dice- les va a exigir inglés, cartón de inglés. (ED-UGEL)

#### 4.2.3.2. Argumento proquechua 2. El quechua es nuestra lengua

Un segundo argumento, de tipo identitario, asocia la lengua y cultura quechua como parte de la historia de sus familias, su comunidad y de parte del territorio peruano.

- Docente: Entonces ahí yo le digo [a mi pariente] que es importante [para su hija el] quechua. Entonces, eso también es un recurso para ella. “Yo quiero que me digas tantas cosas me dice”, [pero] más está viendo cultura ¿no? Pero la cultura quechua no sale [sin la lengua]. Tienes que expresar en quechua también eso ¿no?” (ED3)
- Investigador: ¿En su familia hay alguien que no quiera que sepan quechua?
- Niña: De mi quieren: todos quieren aprender.
- Niño: Es nuestro idioma de acá. (EG11)

- Niña: [sobre tener vergüenza de hablar quechua] eso no debe suceder. Se supone que nuestros primeros padres hablaban el quechua. Y nosotros tenemos que seguir eso. Y no tenemos que tener vergüenza de nuestra cultura, [de] hablar.
- Niña 2: O sea, es que a veces algunas personas son muy hipócritas. Que no quieren hablar el quechua.
- Investigador: ¿Y acá por qué no puede haber eso?
- Niña: Porque la gente la gente es hipócrita (...) Sabiendo que el quechua es parte de aquí no quieren hablar. (EG09)
  
- Docente: [en la escuela] debemos revalorar nuestro quechua, que no se debe, no se debe olvidar porque es nuestra, nuestros antepasados también, los incas que hablan el idioma quechua, y se debe este inculcar a los niños también que, que sigan hablando, y ojalá esto continúe. (ED5)
  
- Docente: No solo por profesión [se debe aprender quechua]. El quechua es necesario para mis hijos. "Deben saber nuestros hijos de nuestros antepasados, las costumbres. (ED8)

#### 4.2.3.3. Argumento proquechua 3. El quechua se defiende

Finalmente, el tercer argumento busca reivindicar al quechua frente a un legado de subordinación y, a su vez, se posiciona contra la vergüenza.

- Niña: [Para que el quechua no decaiga] tenemos que llevar así horas [de clase]. Que las profesoras deben enseñarnos en quechua, hablar, o que nos den dos horas o una hora para estar en otro idioma, que nuestros padres, por ejemplo, este... Manco capac. O sea, cómo te digo. Nosotros empezamos a hablar. O sea, si los españoles no nos hubieran venido a conquistar, hasta ahorita nuestro idioma sería el quechua (EG09)"
- Investigador: Pero ¿y si la gente tendrá vergüenza? ¿qué va a pasar?
- Niña: Qué importa.
- Niño: Pa ellos será. No para nosotros. Nosotros queremos aprender más quechua
- Investigador: Y qué pasa si alguien les molesta [les dice] que vienen del campo... si les dice alguna cosa.
- Niña: Responderemos pues.
- Investigador: Por ejemplo, qué pasó un día, ¿como qué se responde?
- Niña: Sería eh...¿de dónde has venido? preguntar así. (EG11)

## Capítulo 5. Dinámicas estudiantiles y perspectivas sobre el taller de quechua

“Hay en el Perú un trasfondo místico que viene de sus milenios de historia; hay en el hombre, especialmente en los Andes, en las comunidades, una no escondida fe, una seguridad religiosa en su poderío. “Si lo decidimos, podemos abrir un camino por debajo de las montañas hasta el mar”, lo dijo en quechua un alcalde indio a un subprefecto de Puquio”

José María Arguedas. “No destruyamos el Perú amado” (1962). Suplemento Dominical del diario El Comercio, 7 de octubre de 1962, Lima. En: Arguedas, J. M. (2012). Obra antropológica. Tomo V. Lima, Horizonte.

Una vez descritos los testimonios en relación al nivel de quechua de los estudiantes y las actitudes que podrían tener frente a la lengua, en este capítulo se describirán algunas dinámicas en el marco de la cultura escolar que podrían relacionarse con el quechua. El argumento que se busca plantear es que el quechua podría ser un rasgo propio de la discriminación étnica entre estudiantes.

### 5.1. La cultura escolar en las secciones observadas en el taller de quechua

De la observación sostenida se notó que, de manera agregada, cada sección tenía, en promedio, una mayor o menor tendencia a estar atenta al taller, dado los niveles de conocimiento del quechua de sus miembros o el grado de disciplina en la sección. Esto se manifestaba en la mayor o menor concentración en las tareas, la atención y la participación o el ruido durante la clase.

En relación a la disciplina, pudo notarse como estudiantes de más edad<sup>66</sup> tenían en general una actitud más despreocupada, tendían a, la actitud ante los docentes era más despreocupada y se tendía a desacatar instrucciones<sup>67</sup> y recibir llamadas de atención<sup>68</sup>. No se encontró consenso entre los docentes consultados en si los

---

<sup>66</sup> Un docente con más de 10 años de experiencia en la IE percibe que en la primaria el estudiante “es más dócil, lo puedes amoldar a tu forma” pero al pasar a secundaria pasa a ser más rebelde (ED8). Para el caso del taller de quechua, una sección de quinto de primaria era la más inquieta.

<sup>67</sup> Algunos ejemplos de ello eran el hecho de no cantar el himno nacional en quinto y sexto de primaria (observación 5) o el caso de estudiantes de tercer y cuarto de secundaria que se ausentaba a clases por ir a jugar a cabinas de internet (EG13).

<sup>68</sup> A pesar de que el castigo físico era más frecuente en el pasado, un día de octubre se pudo ver a un niño que habría sido castigado injustamente con una sogá por presuntamente haberse metido a la piscina.

estudiantes del campo eran más o menos disciplinados que los de la ciudad. Si es que hubo alguna diferencia, ésta podría estar cambiando.

- Docente: [Los estudiantes del campo son] más educativos [educados], con más valores y obedientes [mientras que los de la ciudad] son inquietos, malcriados y despiertos (ED7).
- Docente: Ellos son más callados pero si vas a visitar a la zona rural son más despiertos ya más habladores más inquietos. Ahora ya no es como antes. [Si bien] hay siempre diferencia [entre estudiantes de la ciudad o el campo] es menos. (ED2)

Las razones atribuidas al incremento de la indisciplina fueron la llegada de jóvenes de otros pueblos, el desempleo, el aumento de familias disfuncionales o el desinterés de los padres sobre el avance escolar de los hijos<sup>69</sup> (ED7). Del mismo modo, la conformación de pandillas, el consumo de drogas, así como la violencia expresada en los medios de comunicación y los videojuegos por internet serían factores que habrían contribuido a una actitud más rebelde de los estudiantes (EG01).

La cultura escolar observada se caracterizaba por el uso de apodos<sup>70</sup> y bromas pero también en conflictos y violencia física. Llamó la atención en entrevistas grupales las referencias a envidia, enemistad y conductas de ninguneo entre estudiantes.

#### 5.1.1. Discriminación étnica por lengua o procedencia rural

Si bien los grupos de amigos pueden estar compuestos tanto de estudiantes del campo o de la ciudad (ED5), se identificaron agresiones entre estudiantes a causa de características de origen o de conocimiento del quechua. Como se verá a continuación, el quechua sería un estigma dentro de uno mayor que es “ser del campo” y, por extensión, “ser indio”, una categoría cargada de valoraciones negativas y asociadas a una reacción de rechazo o asco.

---

<sup>69</sup> A diferencia de 2005, los padres ya no serían tan responsables, ya no visitarían la IE, solo dejarían a el o la estudiante y no tendrían tiempo. Se hace referencia a un estudiante de una familia de renombre quien hace años que no obedecía a nadie, cuyo padre lo defendía y que solo recientemente se disculpó con un docente, muchos años luego.

<sup>70</sup> Estos generaban entre gracia y temor tales como “caramelón”, “chino”, “chino japonés”, “chino cochino”, “la gringa”, “pipa”, “clotilda” “Michel-Pichito” “Chichipeña” “la suegra del sargento dasaloro” “caramelo” “gringasho”, “el rey de los xx”, “checo, pacheco”, “sexy” (EG13). “Plátano”, “chola” (a mí me dicen chola de cariñito en mi casa), “nena” “bombón succulento” (en referencia a la letra de una canción de moda) “Quijote” (EG10). “ocuzco” “tallarín” “papino” “chapa chambero en chacra” (EG11)

- Investigador: ¿Ustedes han visto de otros compañeritos que se han hecho bromas porque sabe quechua no sabe quechua, de fastidiar así?
- Niño: sí [en quinto de primaria]”. (EG07)
  
- Investigador: Y aparte de la lengua, ¿también se fastidiarán por ser del campo?
- Docente: Sí. Por eso no quieren hablar. Y también ahí vienen así le molestan, le fastidian.”
- Investigador: ¿Cómo?
- Docente: Le molestan [lo de la ciudad a los del campo] (...) Dentro de.. porque habló mal.”
- Investigador: ¿Y los que saben no se defenderán?
- Docente: Uhm No.. Mayormente del campo. No es tan así.” (ED4)
  
- Investigador: Y en el salón ¿molestan a la gente que sabe quechua?
- Niño: Sí (...) Diciendo que es campesino porque sabe quechua (son de la puna).”
- Niña: A la [compañero de clase] le dicen eso.
- Investigador: ¿Qué le dicen?
- Niño: Eres de la puna, eres del campo, eres campesina.
- Niña: Y cuando la otra vez en la piscina le han dicho...
- Niña 2: Estábamos en la piscina y ella estaba entrando a nadar y todos “salgan, va a entrar la campesina a nada” “va a ensuciar la piscina el agua va a estar negro salgan”” (EG03)
  
- Niña: [En caso de una compañera del campo] por ejemplo cuando ella se pone una faldita, a ellas le han dicho “tu falda es [ininteligible] de campo” (...) Puras Pampas (...) Cuándo [ella] también entra a la piscina le dicen “ya entró a la piscina salgan” (EG10)
  
- Niña: Hay personas que (...) vienen del campito y hablan quechua y otras personas que digamos, este, saben el quechua pero, ya, como te digo ¿no?, se hacen el que no saben. [Entonces] le hacen el *bullying* a las personas (...) y le insultan, le dicen serrano que esto del otro.”
- Investigador: ¿Del compañero del salón?
- Niña: “Si, de mi salón también (...) el año pasado tenía mi compañero [nombre] (...) su familia es pobre y, por lo que es más o menos de ahí [del campo], [al salón] no, no, no le cae (...) [un compañero] le toca (y) dice “Ay, que asco”. Por ejemplo, el día de los (...) típicos cuando el profesor dijo “¿te puedes vestir de Andahuaylina?” [Mi compañera respondió] “No, ay qué asco”. (EG09)”
  
- Niña: Los niños del campo están bajo la *pirámide alimenticia* (EG12)

Sin embargo, saber quechua no conduce directamente a ser discriminado. Regirse bajo las reglas de la cultura escolar (molestarse entre colegas) y, sobre todo, dominarlas, podría neutralizar el trato agresivo entre estudiantes o brindarles una posición de mayor prestigio.

- Niña: Mi compañero también sabe poco quechua, (pero al él no le molestan) (EG10)
- Investigador: ¿Hay un amigo que también sabe pero no le molestan?
- Niño: No
- Niña: No le molestan
- Investigador: ¿Y por qué no le molestan?

- Niña: Porque ellos son como...
- Niños: Ellos, pues, se entienden, son [los] que molestan y pegan.
- Niña: Le dicen [nombre] maluco pituco, así le dicen.
- Niña 2: A él también lo molestan.
- Investigador: ¿De qué le molestan?
- Niña: Por su nombre (EG03)
  
- Investigador: ¿Quién es ella?
- Todas: [Nombre]
- Niña: Es remedona, el otro día, dijo X [y le dije] Oye, no se habla. Así se habla (...) así le he dicho y ella me ha dicho *Ya pues [nombre], no me molestes, así me ha dicho*. Niña 2: Le dije solo te estoy enseñando". Así le digo. *No, pe, ya no quiero que me enseñes*. (EG10)
  
- Investigador: ¿Por qué son intocables?
- Niño: Porque cuando solo (ininteligible) nos dice...
- Niña. La [nombre] nos mira mal, así su ojo no sé cómo hace.
- Niña: Nos mira feo... (EG12)

### 5.1.2. Lo urbano como fuente de prestigio social

En contraposición al origen rural o indígena, un factor de prestigio social sería identificar con ser de la ciudad, especialmente, tener contacto o cercanía a Lima. El espacio urbano de Lima se asocia a hábitos<sup>71</sup> y comportamientos<sup>72</sup> distintos a aquellos de Andahuaylas o el entorno rural de esta ciudad según apreciaron estudiantes declararon haber visitado Lima por actividades de trabajo de sus padres, por visitas familiares y turismo durante los meses de vacaciones<sup>73</sup>, así como por estudios<sup>74</sup>.

Además, se asocia la pertenencia a Lima, el mayor espacio urbano a discriminar a quienes saben quechua o son del campo desde una actitud "creída" (EG03). Estudiantes de cuarto de secundaria mencionaron que una persona que pasa cierto tiempo en Lima podría en ocasiones retornar con hábitos distintos y un

---

<sup>71</sup> "Se ponen ropan jean", "moda medio pantalón abajo", "tienen otros juegos" "no hacen wawa" (EG09)

<sup>72</sup> "son destacados", "son ahorados", "son cochinos" "llegan en la noche" [a sus casas] (EG11)

<sup>73</sup> Se mencionó distritos de Lima Sur como Chorrillos (Túpac Amaru de Villa) y San Juan de Miraflores (Urb. Uranmarca, creada por apurimeños) aunque también en Santa Anita (Lima Este) y San Isidro (Lima Central).

<sup>74</sup> En algunos casos se registraron testimonios de discriminación por apurimeños que fueron a estudiar a Lima. De hecho, la hija de un docente (ED3) decidió regresar de Lima para cursar sus estudios superiores en Andahuaylas pues no tenía suficientes familiares ni amistades cercanas. "En Lima si los que vienen así con gorrita y con su falda, les dan asco." "si les decías de donde eras, ellos no conocían y algunos decían ES CHOLITOO" "Le dicen serranos" (EG11)

comportamiento “creído”, entendido como el rechazo a lo propio -por ejemplo, a la lengua quechua- por considerarlo ajeno e inferior.

- Investigador: ¿Por qué son creídos?
- Niña: No sé. Se creen más, así. Se creen este, no sé, de la ciudad, así.
- Investigador: O sea, los que no hablan [quechua] ¿es porque son *creídos*?
- Niño: Aja, los que no hablan, es decir, que han vivido -digamos- en Lima, después ellos son de ahí.. no sé.”
- Niña 2: (...) Esa [compañera] se burla, habla broma. Se cree la que es de Lima, lo que viven allá. Se ha venido acá por estudiar. (EG06)
  
- Investigador: ¿Y gente que no quiere aprender? ¿Por qué no quieren aprender?
- Niño. No sé, se creen los pitucos.
- Niño 2: Los que viene de Lima así.
- Investigación: ¿Por qué la gente que va a Lima *se cree*?
- Niño: Porque ahí hablan puro castellano y de ahí regresan hablando castellano.
- Niña: La tecnología es más moderna. (EG11)
  
- Niña: (...) las personas que siempre van a Lima antes hablábamos así, quechua, así, y cuando regresan dicen que ya no saben hablar quechua y dice que ya pertenecen a Lima.
- Investigación: *Ya pertenece*, ¿y cuánto tiempo han estado en Lima?
- Niña: Bueno, yo he estado casi un año y medio en Lima, pero aún eso yo no me he creído que soy de Lima. Yo soy fiel y orgullosa. Yo soy de Andahuaylas.
- Niño: Hay personas que también por ejemplo se van a Lima. (...)en acá hablan el quechua, sus mamás hablan el quechua. Se van a Lima y dejan de hablar, ¿no? Cuando vienen, regresan de allá, o sea, es como si fuera que, o sea, cómo te digo, como dice mi compañera, se creen ya los que no saben hablar el quechua, comen diferentes cosas [ya no papa, queso, choclo ni chuño]<sup>75</sup> y eso no debería pasar.”
- Niña: Por ejemplo, tengo una prima que se fue. Bueno, la verdad no me llevo bien con ella. Es porque es creída, o sea se cree. (...)
- Niño: Las personas que se van a Lima. Digamos uno que se va así de un pueblito llega a Lima, ¿no cierto? Con su familia, digamos está allá por un año así, [y entonces] ya se cree mucho. Ya dice, le pregunta a ver su tía dice como tú eres ya de tal pueblo, le dice “a ver háblame un poco de quechua” y le dice que no saben. Se hace que no sabe quechua y le dice “no, no sé”. (EG09)
  
- Investigador: ¿Y no les molestaban porque eran de Apurímac? [para quienes han estado en Lima]
- Niño: No.
- Niña: No (...) pero
- Niña 2: Ni a mí, yo solo escuche. Yo siempre me defiendo cada vez que me dicen si soy de Apurímac.
- Investigador: ¿Y tú qué decías qué respondías?
- Niña 2: Ah ps y tú qué cosa eres limeño que. (EG)

---

<sup>75</sup> Una diferencia que podría indicar si un estudiante es de la ciudad o del campo es, según mencionó un docente, lo que llevan en la lonchera en paseos (ED7). Otro ejemplo de la distinción que realizan una minoría de estudiantes frente a otros es la negativa a comer las raciones de Qali Warma, preparadas en la IE. Se mencionó a cuatro estudiantes de un aula. Aspectos de cómo el cambio de hábitos y alimentación acerca a la identidad de limeño en migrantes de la zona centro del Perú en Lima Este se desarrolla en Emile Doré (2013). Lima, labyrinthe urbain, quête de modernité et désarroi identitaire dans un quartier populaire, Editions L'Harmattan, Paris.

El incremento de prestigio por ser afín a un espacio urbano, en contraposición a lo rural, no sería replicable en el ámbito directamente local en Talavera:

- Investigador: Y acá la gente del campo y viene acá [a Talavera], ¿también se creará cuando regresa al campo?
- Niño: No. No creo.
- Investigador: ¿Por qué?
- Niña: Porque también es un sitio donde hablan en quechua la mayoría.
- Niño: Sí, La mayoría habla [quechua] en ahí. (EG09)

## 5.2. Perspectivas sobre el taller de quechua

En medio de la cultura escolar en la que unos se adaptan y otros sobreviven, queda pendiente preguntarse por qué rol o perspectivas podría tomar el taller de quechua y si ello ofrece una mirada alternativa sobre el provenir de la lengua.

Algunos testimonios permiten rastrear el antiguo rol castellanizador de la escuela décadas atrás campesinos como hacendados<sup>76</sup>.

- Investigador: Ha disminuido se puede decir, un poco [el habla del quechua a como era antes]
- Docente: Yo no, yo no... Yo he dejado de hablar quechua porque a mí me la, a mí me hicieron un trauma. Cuando yo ingresé a primer grado que antes era transición, a los 6 años, a una escuela. Cuando tú sales, de tu, del hogar, de tus padres, a la escuela, no hablando castellano. Yo salí hablando quechua. Llego a la escuela y esa mala... bueno, que le han hecho mucha mala fama al quechua (...) La gente que hablaba castellano ya no te dejaba hablar quechua. Entonces: qué pasó conmigo. Cuando yo hablo quechua en la escuela, el profesor me amarra un hueso acá (señala su boca) como castigo para no hablar quechua. Entonces... [incluso cuando el profesor] sus padres de él hablaba quechua. (...)
- Investigador: Y el teniendo padres así, él mismo decía de no.
- Docente: Sí. Como me entraba así amarrándome hueso, no solo a mí sino a varios estudiantes. Éramos no de la ciudad sino del campo.
- Investigador: ¿sabía quechua también el profesor?
- Docente: Sabía quechua.
- Investigador: ¿Y quién le convenció a él entonces?
- Docente: Eh... (No se sabe: misterio) Será la sociedad, pues.
- Investigador: Ah, ya. Claro.
- Docente: La sociedad digo ¿no?, cómo van a hablar quechua. Y aparte de eso habían padres de familia que saben que -a pesar de que eran del campo- y le decían pue [al profesor]: que ahí no se hable quechua sino castellano. Entonces a eso se metía el profesor y cuando yo me voy con mi quechuita nos meten hueso. (ED6)
- Docente: [Cuando yo era estudiante] Nada. (...) Nada, no había sino era castellano. Pero sí yo soy en ese entonces yo era quechuahablante y normal nos

---

<sup>76</sup> “Eran hacendados mis papás, mis abuelos, eran hacendados, tenían propiedades, y gente del campo que tenía que trabajar como eran en quechua y no eran castellanohablantes, eran quechuahablantes. Sino que crecí con ellos, así nos juntó.” **[¿Y los hacendados hablaban quechua?]** “Hablaban quechua.” (ED6)

comunicábamos con algunos compañeros en quechua también nosotros. Pero ahí siempre nos exigía a nosotros el castellano, los docentes. [El profesor] sí sabía pero no lo usaba [el quechua] nada. (...) [Y en secundaria] Nada, peor ahí, en castellano. Ahí ya sabía también yo hablar en castellano." (...) [Tiempo después para estudios pedagógicos] Llego a Andahuaylas y ahí es donde más castellano ya es. Osea, aquí ya en Andahuaylas ya no hablan en quechua. (ED5)

En algún momento del nuevo milenio se habría producido un cambio de actitud, posiblemente en relación al surgimiento de discursos pro-quechua (sección 4.3.) basados en aspectos utilitarios e identitarios.

- Investigador: Y ¿desde qué año se puede decir que eso ha cambiado? Un quiebre, no sé, otra etapa.
- Docente: Hace unos veinte, treinta años ya cambió eso. Ya eso está ya. Ya no hay tanta... tanto rechazo al quechua. (...) En el 2000, 2001, sí había. Sí había marginación. Pero, eso ya está bajando. (...) Ahora con lo que se les exige en el colegio y se les dice [argumenta que], este: profesional que no sabe hablar quechua [su trabajo se] dificulta en el campo, en su trabajo. (ED6)

Un docente plantea una explicación de cómo la concientización es clave para superar la vergüenza. La falta de dicha concientización sería la causa del no fomento del quechua, sea por aversión o autocensura:

- Docente: Por ejemplo, si el hombre no se identifica [niega o no quiere desarrollar su conocimiento de quechua], entonces tienen baja autoestima: no se reconoce. Entonces como no se reconoce es un hombre mediocre que sabe solo ponerse en los intereses [ajenos] por acá, por allá. Como tenemos nuestros políticos, igual ¿no? Ya, eso quiere la gente. A raíz de eso [es que] nos duele mucho a recibir maltratos pero no nos hacemos, no nos defendemos más bien les damos cabida a ellos ¿ya? Por ejemplo yo he tenido experiencia en eso ¿no?, me maltrataron.

Después cuando yo hablé bien [me identifiqué, dejé de tener vergüenza] yo, entonces nadie me ha hecho mal. Normal, yo entro a saludar, yo hablo en mi quechua. Nadie puede decir, qué pasa pues, los indios, los cholos nomás tienen que hablar [en quechua]. [Eso] no te dicen. Entonces aprendamos a también ser bien [identificados con la lengua], a que nuestro quechua tenemos que saber hablar bien. Debemos escribir y tenemos que tener producciones y [también aprender que] detrás de esta lengua tiene un bagaje de conocimientos, su filosofía, todos sus saberes de la vida, su cosmovisión, todas esas cosas están detrás.

Entonces no puedes hablar en castellano todas esas cosas, siempre vas a tener entonces el quechua comunica todo eso. Entonces, es más colectivo, es más amical, es más sagrado, más amoroso es hablar quechua. Entonces, ¿eso no quieren? Pero a mí me piden padres, profesor pero si como tú estás diciendo así y así debería hablar el profesor, ¿quién puede decir mal? Si el profesor no puede hablar ni 5 palabras, sabiendo lo que está hablando. Yo conozco tal profesor es de mi primo su hijo que es quechuahablante, analfabeto y este señor es enemigo número uno del quechua. ¿Cómo vamos a hacer eso? Anotarlo al profesor para explicarle por qué hace esas cosas (...) Entonces así es el conflicto. (ED3)

Padres y docentes solían econocen que optaron por no enseñar quechua a sus hijos y actualmente desearían reparar el impacto de esa censura<sup>77</sup>.

- Investigador: ¿Sus hijos saben hablar quechua?
- Docente: No. Pero sí le estoy enseñando.
- Investigador: ¿Pero antes por qué no sabían de niños?
- Docente: No, es que no les enseñé pues, no? Pero sí yo pues, algunas palabras claves así, les enseñé así, las partes del cuerpo o algunas canciones como se dice así, poco a poco. [Antes cuando era niña] yo tenía esa familia que [me] hablaba quechua, mis abuelos. (ED5)
- Investigador: Ah ya. ¿Y hoy día la gente hará lo mismo [no enseñar quechua a los hijos] también o han cambiado esa costumbre?
- Docente: El quechua lo tenemos a costado. Yo también cometí el error con mi hija. Nunca he hecho que aprenda. [No solo es necesario por trabajo sino que] Deben saber nuestros hijos de nuestros antepasados, las costumbres". Antes cuando se preguntaba, nadie sabía, escondían, tapaban porque la mamá era pollerera, tenían vergüenza de su origen. (ED8)

En general el taller es valorado positivamente por docentes y padres de familia.

- Investigador: Y usted sabe algo de qué opinan los padres de familia sobre el curso?
- Docente: Yo no he tenido todavía una reunión con ellos (...) Pero yo pienso que sí aceptan porque sino pues a un inicio nomás todavía hubiesen venido a reclamar que por qué, yo pienso ¿no? Pero yo pienso de que sí aceptan. (ED5)
- Investigador: En general los profesores acá de primaria, ¿qué opinan del quechua, o del uso del quechua?
- Docente: Que está bien, que han hecho bien, ¿no? En pedir, [en] solicitar un docente, pues, para el quechua. (ED2)

Los estudiantes valorarían el uso del quechua en la clase y en el GREMAR en general.

- Investigador: ¿Es buena la clase en el colegio?
- Todos: "Sí (unísono) (...)"
- Niña: [El GREMAR es mejor colegio porque] tienen buena enseñanza
- Niño: Un colegio emblemático tiene te enseña con calma
- Niña: Aparte de eso, no como en otros colegios, no, osea como se llama, no nos niegan hablar el quechua. Más bien el siguiente año vamos a ir a un curso de quechua.
- Niño: Y el otro año va a ser hasta las 3 de la tarde, 3:30PM.
- Investigador: Dice que el año siguiente en secundaria va a ser todo quechua.
- Niño: ¡Está bien! (...) A veces los que vienen del campo hablan quechua." (...)
- Investigador: "¿Y ustedes creen que el quechua en el futuro va a ser más o menos?"
- Niña: Más. (EG11)

---

<sup>77</sup> Una madre de familia declaró que ha dejado de sentir vergüenza por hablarles en quechua a sus hijas, quienes están en quinto de secundaria y en educación superior.

Así, para 2014, la implementación del uso del quechua era un fenómeno en crecimiento, tanto en escuelas de gestión pública<sup>78</sup> como privada (EG03).

- Docente: El particular también ha crecido bastante. Todos los hijos de profesionales, todos ellos vienen a los particulares de acá. (...) Ahora, particulares también me están solicitando "cómo voy a hacer profesor", bueno pues, vamos a ver eso. (...) las mismas profesoras que no son del taller quechua, les enseña cancioncitas, adivinanzas-watuchis. Takikuna dice, las canciones, esas cositas les enseñan, también. Ya ahora, mi hija está en 6to grado en [escuela] y ya canciones en quechua así. (ED3)



---

<sup>78</sup> Además de Talavera, se supo de escuelas de los distritos de Andahuaylas (IEs 10154-178, 10154-177) y San Jerónimo (INA o colegio agropecuario) que también tenían cursos o actividades en quechua.

## Conclusiones

“Que camine la muerte hacia nosotros; que vengan esos hombres a quienes no conocemos. Los esperaremos en guardia, somos hijos del padre de todos los ríos, del padre de todas las montañas ¿es que ya no vale nada el mundo, hermanito doctor?”

No contestes que no vale. Más grande que mi fuerza en miles de años aprendida; que los músculos de mi cuello en miles de meses; en miles de años fortalecidos, es la vida, la eterna vida mía, el mundo que no descansa, que crea sin fatiga; que pare y forma como el tiempo, sin fin y sin principio.”

José María Arguedas “Llamado a algunos doctores” [1966]. Fragmento. En *Obras completas Tomo V*. Lima: Editorial Horizonte, 1983.

En un contexto de políticas lingüísticas que buscan revitalizar el quechua en Apurímac, esta investigación buscó profundizar en el caso de un taller de quechua que se implementaba hacia el año 2014 en una escuela urbana de Andahuaylas. Al respecto se intentó describir el perfil de los estudiantes, sus actitudes hacia la lengua quechua y el taller, así como las dinámicas que podrían vivir en colectivo en relación al quechua. Complementariamente, se abordan los puntos de vista de los docentes al respecto.

En primer lugar, el uso cotidiano del quechua es variable en los estudiantes según el nivel de quechua hablado en su familia o lugar de origen así como el grado de fomento de esta lengua en el hogar del estudiante. En relación al perfil lingüístico, se corrobora lo mencionado por Zavala et. al (2016) en relación a la predominancia del bilingüismo en estudiantes andahuaylinos, lo cual exige estrategias propias al enseñanza del quechua distintas de una segunda lengua<sup>79</sup>.

Por otra parte, se proponen tres actitudes que pueden darse entre los estudiantes hacia el quechua: antichechua, autocensura y proquechua. La autocensura se basaría en la vergüenza de ser identificado como un quechua hablante, un rasgo considerado incompatible con el aprendizaje o con la ciudad. Esta idea podría estar fomentada con los padres que temen que sus hijos no aprendan “bien” el castellano. Sin embargo, un segundo grupo afirma su actitud a favor del uso del quechua y no temería utilizarlo. Esta idea podría estar fomentada por

---

<sup>79</sup> La existencia de perfiles bilingües y monolingües en castellano podría sugerir que la estrategia debería intentar contemplar ambos escenarios.

un fin utilitario para futuros trabajos, por identidad familiar o cultural o como acto reivindicativo.

Estas actitudes, propias a distintos perfiles de estudiantes, podrían ponerse en práctica en interacciones cotidianas en las que en ocasiones se presentan situaciones de discriminación a causa de saber quechua pero en las que la lengua sería una suerte de indicador de proceder del campo, algo considerado vergonzoso o humillante. Esta idea procedería de la forma de pensar de décadas atrás y compartido por los padres y docentes, así como los estudiantes, aunque podrían estar en medio de una reformulación y cuestionamiento en los últimos años. Aun así, el taller de quechua parece ir ganando espacios al menos entre los estudiantes, docentes y padres de familia que aún se muestran reticentes.

En segundo lugar, el decrecimiento del quechua supone un proceso de largo plazo, intrínseco a las relaciones sociales y las valoraciones que sobre dicha lengua se conforman, bajo una lógica de poder, y que la van relegando hacia espacios más privados, en subordinación al castellano. Así, la consecuente marginación y discriminación ejercida hacia sus hablantes, siguiendo a Mannheim 1991 (citado por Huayhua 2013) está inserta en un sistema social política, histórica y económicamente constituido. En latinoamérica, la herencia colonial habría dejado marcas en el tipo de racismo que opera:

El racismo latinoamericano es una mezcla variable de factores 'raciales' y 'étnicos': el primero acostumbra a dirigirse con mayor frecuencia a los pueblos de ascendencia africana, el segundo afecta a los indígenas que son percibidos socioculturalmente (e incluso geográficamente) como más alejados y distintos de los grupos dominantes (blanco, mestizo, mulato) por lo que son definidos frecuentemente como verdaderos 'otros'. Dentro de los patrones dominantes del racismo cotidiano en Latinoamérica, el aspecto ('raza') y la cultura suelen entrelazarse y convertirse en una sola cosa, es decir, en que son 'diferentes' a 'nosotros'. (Van Dijk, 2003: 102, citado por Hachén 2009: 82)

En ese sentido, la escuela puede ser una institución que, además de ofrecer movilidad social, podría reproducir mecanismos sociales de exclusión propios del mundo adulto, en este caso a través del refuerzo de estrategias de desquechuización por parte de adultos tal como declararon los docentes en testimonios de su época escolar y algunos estudiantes con actitud anti quechua o de autocensura.

Sin embargo, las batallas por el quechua libradas en los años recientes, que articularon esfuerzos, logros a nivel político y normativo, así como el sostenimiento de sucesivas posiciones y procesos (Zavala, et al. 2016), lograron no solo la norma de generalización del quechua sino que fueron el marco para medidas que desembocan en políticas como el taller de quechua.

Dadas las condiciones de esta iniciativa educativa, se quiso explorar las tensiones que asumimos se generarán por la ejecución de esta política de enseñanza del quechua en un entorno en donde típicamente han operado y se han reproducido el prejuicio y la discriminación lingüística (Besalú 2002, 2010 citado por Jiménez Vargas: 24).

En tercer lugar, la conquista de instaurar un taller quechua en 2014 no está exenta de paradojas. Estas manifiestan las resistencias para recibir la lengua, incluso por sus propios hablantes. Sin embargo, ante estas posturas se reproducen, también emergen discursos afirmativos sobre el quechua que no solo provienen de actores docentes -diríamos, ilustrados- sino también de padres de familia y estudiantes. La disputa sobre la legitimidad de una lengua que ha solido ser vejada en el pasado sería poco a poco defendida desde la vida cotidiana sostenida por discursos proquechua que apelan a la utilidad, identidad y reivindicación.

Así, la escuela es un espacio no solo de reproducción social de prejuicios sino también de disputa, un campo de lucha de sentidos respecto al rol de la lengua quechua y su relación con la identidad de los estudiantes, incluso en tanto ciudadanos. Esta tensión está circunscrita por la discriminación étnica-social y un imaginario que aún jerarquizaría al ciudad-castellana sobre el campo-quechua, en un sistema de representaciones de prestigio social en donde otras metrópolis como Lima o aquellos referentes de lo moderno, urbano y occidental se valoran como mejores e implican simultáneamente la toma de mayor distancia y el rechazo respecto a la lengua y hábitos locales.

Al respecto, resulta pertinente explorar por algunas continuidades históricas en relación a la diferenciación dicotómica entre costumbres y lengua propias de la ciudad y el campo en una ciudad del sur andino como Andahuaylas. Este hecho tendría como antecedente al proceso desigual de asimilación de la cultura occidental por parte de

la población indígena, debido al aislamiento geográfico y acceso a la riqueza, hasta mediados del siglo XX. La mayor aculturación de ciudades como Huancayo o Jauja, con un tratamiento colonial diferenciado y fuerte articulación económica a Lima, habrían permitido un grado de aculturación mayor a la sierra sur, territorio en el que la expulsión de indígenas a las zonas altas preservaría una dualidad entre ellos y los españoles de la ciudad (Arguedas 1952) .

Este hecho histórico aunado a las dificultades de comunicación, habría conllevado a que la asimilación de la cultura occidental existiera solo en una minoría poblacional mientras que las mayorías mestizas -aún sin poder político ni económico- presentarían costumbres y normas principalmente indígenas y distintas, en un escenario de segregación cultural como económica (Arguedas 1947) distinto al ocurrido en la mayor aculturación de indígenas de la costa norte, de menor grado de polarización (Arguedas 1953) y con sin una distinción fuerte entre lengua, costumbres y creencias de estos y otros grupos sociales (Arguedas 1964).

La situación de estigma hacia el campo, especialmente en la sierra sur del país, recuerda al argumento arguediano siguiente: aquel podría deberse a la división del trabajo originada en la colonia, en la que quienes realizaba trabajo agrícola en el campo eran indígenas convertidos en siervos (Arguedas 1966). Dicha asociación explicaría las manifestaciones de “asco” ante estudiantes del campo, sobre todo si quien realiza ese acto de desprecio se identifica a sí mismo en un espacio dicotómico, en la posición del “de la ciudad”, superior, castellanohablante, con otra cultura y costumbres asumidas como superiores desde tiempo atrás. Esta ideología de la dominación, hoy en disputa, contiene como componente básico al rechazo de la cultura autóctona, acción antes fuertemente ejercida por la catequización y la escuela (Cerrón Palomino 1994).

Finalmente, algunas nuevas ideas de investigación en relación a este tema podría actualizar el trabajo de campo con un nuevo recojo de información, por ejemplo, para el taller de quechua de 2024 en la misma escuela. Ello permitiría confirmar o encontrar diferencias en la persistencia de los perfiles y actitudes de estudiantes, así como las creencias de padres y docentes, considerando que espacios como el taller de quechua se encontraban en expansión en 2014. Desde un punto de vista de análisis cuantitativo, podría explotarse la base de datos recogida para los estudiantes

para validar la relación entre las variables del uso del quechua en el hogar y el uso y actitudes en estudiantes. Por otra parte, desde un aspecto educativo, podría evaluarse qué prácticas pedagógicas fueron más efectivas en diez años de implementación (ver anexo 3).

Otra aproximación interesante podría darse desde un aspecto psicológico, respecto a la violencia psicológica que podría ocurrir cotidianamente en las aulas, en las prácticas de discriminación étnica y especialmente en estudiantes con actitudes de autocensura aunque también aquellos con actitudes pro-quechua. Ello podría aborsarse desde una mirada de desarrollo humano, considerando los cambios propios del ingreso a la adolescencia y podría permitir la identificación de estrategias y recursos que brinden agencia para enfrentar la discriminación, desde un enfoque de psicología social.



## Recomendaciones

En esta sección se desarrollan sugerencias, brindadas por un docente, para fortalecer iniciativas como un taller de quechua en ámbitos urbanos.

### A nivel de sistema

1. Reforzar la certificación de competencias EIB. Existía en 2014 una política de certificación de competencias en lengua quechua que daba acceso a un bono, aunque no contemplaba el manejo de contenidos interculturales.
2. Fortalecimiento de la Formación EIB. Implica brindar acceso a la formación docente a egresados de la educación básica. La exigencia de catorce como puntaje para ingresar al Instituto Pedagógico de Andahuaylas conllevó a su cierre temporal y solo logró 150 egresados entre cuatro promociones.
3. Fortalecer las capacitaciones y la formación en servicio, no solo de forma remedial o puntual sino también a un nivel de comprensión de la interculturalidad y del fomento de una actitud crítica ante el fenómeno<sup>80</sup>.
4. Implementar la generación de un currículo intercultural en nivel secundaria, que tienen una mayor cantidad de áreas<sup>81</sup>, y en la educación superior<sup>82</sup>.
5. Considerar la integración de espacios de media hora diaria para la conversación en quechua e iniciativas para la producción de textos en quechua.
6. Financiar más plazas en las escuelas para organizar la enseñanza de quechua por niveles de dominio.
7. Incrementar el acompañamiento desde la UGEL a la aplicación del taller tal como se realiza en ámbitos rurales a nivel de monitores<sup>83</sup>.

---

<sup>80</sup> “[Algunos cursos sobre EIB son] cualquier cosa, haces tu tareita, haces cualquier cosita, no te reflexiona a profundidad, no te limpia tu alma...” (ED3)

<sup>81</sup> Hay experiencias previas en Cusco, el colegio agropecuario del distrito de San Jerónimo y un proyecto piloto para el desarrollo de contenido curricular adecuado al entorno cultural en el nivel secundaria rural a través del registro de conocimientos de la cultura local en cinco localidades.

<sup>82</sup> “[Implica] hacer contradicciones pero también complementariedad. Entonces, eso es bueno. Como diciendo “desde mi cultura, es esta”; “desde la otra, que viene redactado por ese auto, es esto”. Hemos salvado así, una forma de hacer esas comparaciones. Esto lo que hago, hago media hora en quechua. Y esto lo que hago, de los grandes pensadores, científicos que han sistematizado, hago en castellano porque en secundaria hablan ambas lenguas. (...) Por ejemplo, docente de comunicación ¿qué hago? En mi hora me dedico en quechua y otros tantos me dedico a castellano. Soy de [el área de] comunicación, pues. Y entonces ahí tengo la razón para reflexionar la parte lingüística” (ED3)

<sup>83</sup> Ello con la meta de poder trabajar lengua y cultura. En ese momento se brindó asesoría para escuelas de los distritos de San Antonio de Cachi y Kishuará, de la provincia de Andahuaylas, y en dos distritos de la provincia de Chincheros.

## A nivel de la implementación del taller

1. Realizar un diagnóstico de los actores cercanos al niño. Al respecto un docente hizo referencia a un caso en el que participó:

- Docente: Trabajé en el campo [y] entonces he acomodado. Pero es primero saber, conocer al niño, qué escenario lingüístico, qué conocimiento tienen los niños, cómo es su familia y qué escenario, quién niega y quién no niega, cuál es su potencialidad de sus padres, qué formación tienen, cómo son y cómo pueden ayudar a ellos. Entonces hay que trabajar con todos los actores, la comunidad educativa ahí tienen que funcionar bien. Si no es así siempre el profesor nomás hace todo, entonces ahí hasta buscas un espacio dentro de la familia donde ellos identifican el uso adecuado de la lengua. Hay horarios que tienen las familias, tal hora estamos en quechua nomás nadie habla castellano entonces todos controlan, esfuerzan a decir todos (ED3).

2. Fomentar una actitud positiva en los padres profesionales quienes podrían tener una actitud antiqechua<sup>84</sup>.

3. Contar con más materiales pedagógicos.

4. Utilizar estrategias diferenciadas según el nivel de quechua pero también la actitud hacia el quechua, tal como siguiente a continuación un docente:

- Docente: (...) el maestro debe conocer, registrar todo eso e inmediatamente debe darse cuenta. [Al estudiante] debo hacerlo participar quizás más. Con él más puedo hacer otras cosas y escuchar pues lo que hablan, lo que dice. Eso, a veces, ese atrevimiento no lo está arriesgando. El maestro no, no promueve quizás eso. Yo he visto también eso. A veces dejan [de expresarse oralmente los estudiantes]. Porque no quiere, está solo ahí paradito nomás y con los otros. Entonces, eso sería también punto clave para ver eso. Esa es una opción más para que mejore ese chico y todos los compañeros le den confianza. De todas maneras ambas lenguas se hace aislar [una de la otra] si es que no se incluye. (ED2)

---

<sup>84</sup> “También trabajar con su padre (...) tienen una ascendencia profesional algo así entonces está todavía evitando, algo así (...) (ED3)

5. Utilizar estrategias de trabajo grupal para combatir la vergüenza de ser expuesto a solas como quechua hablante<sup>85</sup>.

#### A nivel del manejo lingüístico

1. Tener más estrategias para la gestión y las posibilidades que implica para el desarrollo del bilingüe interferencias del quechua en el castellano o viceversa<sup>86</sup>, pero se trataría de detalles menores que podrían abordarse con clases bilingües (un docente tardó 3 años en lograr diseñar clases bilingües). Sobre todo, a diferencia de tiempos anteriores, la menor expulsión de las escuelas a los niños por falta de oportunidades les permite en general acceder a este tipo de experiencias.

En una futura investigación sobre políticas educativas, podrían explorarse las implicancias y efectividad de estas iniciativas en el incremento de la competencia en quechua entre distintos tipos de perfiles lingüísticos de estudiantes.

---

<sup>85</sup> “Promover actividades para que integren (...) quizás yo puedo hacer juegos de roles o podría hacer quizás canto (...) si cantan grupo podría buscar mujeres nomás, varones, nomás. Si han cantado varias veces ya puedo decir de dos en dos, al final puedo decir uno por uno. (...) si no tiene todavía esa confianza no puedo arriesgarme también porque peor estaría aislado.” (ED3)

<sup>86</sup> “Por ejemplo, hamuy lo hacen con J. En vez de la Q. La que reemplaza a la J. Entonces, letra K a la C. Y hasta eso se equivocan. Eh, W, por ejemplo, ñawi, es con W, pero ellos lo hacen H-U-I.” (ED5)

## Referencias bibliográficas

### General

Arguedas, José María (1939). Entre el kechua y el castellano. La angustia del mestizo. La Prensa, 24 de setiembre de 1939,. Buenos Aires. En: Arguedas, J. M. (2012). Obra antropológica. Tomo I. pp. 206-208. Lima, Horizonte.

Arguedas, José María (1944). "Un método para el caso lingüístico del indio peruano". Historia, revista de cultura, N° 6, enero-junio de 1944, pp28-33. En: Arguedas, J. M. (2012). Obra antropológica. Tomo I. Lima, Horizonte.

Arguedas, José María (1947). Cusco. Corporación Nacional de Turismo, 1 de marzo de 1947, Lima. En: Arguedas, J. M. (2012). Obra antropológica. Tomo I. pp 403-428. Lima, Horizonte.

Arguedas, José María (1952). "El complejo cultural en el peru y el primer congreso de peruanistas. Revista América Indígena, 1952, Vol XII-Nº2, pp. 131-139. México. En: Arguedas, J. M. (2012). Obra antropológica. Tomo II. pp 301-308. Lima, Horizonte.

Arguedas, José María (1953). "La sierra en el proceso de la cultura peruana". Diario La Prensa, 23 de diciembre de 1953. Lima En: Arguedas, J. M. (2012). Obra antropológica. Tomo II. pp343-361, Lima, Horizonte.

Arguedas, José María (1962). Tupac Amaru Kamaq Taytanchisman: Haylli-Taki. A Nuestro Padre Creador Tupac Amaru: Himno-Canción. Lima: Ediciones Salqantay.

Arguedas, José María (1962). No destruyamos el Perú amado. Suplemento Dominical del diario El Comercio, 7 de octubre de 1962, Lima. En: Arguedas, J. M. (2012). Obra antropológica. Tomo V. Lima, Horizonte.

Arguedas, José María (1963) Educación y Lingüística. Suplemento Dominical del diario El Comercio, p. 4 29 de diciembre de 1963, Lima. En: Arguedas, J. M. (2012). Obra antropológica. Tomo VI. Pp. 515-517. Lima, Horizonte.

Arguedas, José María (1964). Relaciones entre la geografía, la raza, la economía y las costumbres en nuestro país. Revista Cultura y Pueblo, Año I, N°2, pp 167-168. En: Arguedas, J. M. (2012). Obra antropológica. Tomo VI. Pp559-563. Lima, Horizonte.

Arguedas, José María (1966) "Llamado a algunos doctores" En: *Obras completas Tomo V*. Lima: Editorial Horizonte, 1983.

Arguedas, José María (1966). Algunas observaciones sobre el niño actual y los factores que modelan su conducta. Consejo Nacional de Menores, vol. 3, Lima, 1966, pp18. En: Arguedas, José María. *Nosotros los maestros*. Lima: Editorial Horizonte, 1986.

Cerrón-Palomino, R. (2004). El aimara como lengua oficial de los incas. *Boletín De Arqueología PUCP*, (8), 9-21.

<https://doi.org/10.18800/boletindearqueologiapucp.200401.001>

Cerrón Palomino, R. (1987). Multilingüismo y política idiomática en el Perú. *Allpanchis*, 19(29/30), 17–44. Seminario sobre Lenguaje y Visión del Mundo, CONCYTEC

Cerrón Palomino, Rodolfo (1994) “En pos de una revitalización linguo-cultural”. En: *Anthropológica PUCP*, 1994, XII, (12): pp. 195-223.

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/876/835>

Escobar, Alberto (1966) Mesa redonda sobre el monolingüismo quechua y aimara y la educación en el Perú. Casa de la Cultura del Perú. Lima.

Escobar, Alberto (1972) Lingüística y política. En: Escobar, Alberto (comp.) *El reto del multilingüismo en el Perú*. 1972. Recuperado de

<https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/661/peruproblema9.pdf;jsessionid=89FB84EBAFF71112CFB2874E53C6E3CD?sequence=2>

Escobar, A., Matos Mar, J., & Alberti, G. (1975). Perú ¿ país bilingüe?. Serie Perú Problema. Instituto de Estudios Peruanos.

<https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/678>

Escobar, Anna María (2000). Contacto social y lingüístico: El español en contacto con el quechua en el Perú. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. 2000.

Disponible en: [www.comunidadandina.org/BDA/docs/PE-LA-0002.pdf](http://www.comunidadandina.org/BDA/docs/PE-LA-0002.pdf) Consultado el 29 de mayo de 2014

Escobar, A. M. (2007). Migración, contacto de lenguas encubierto y difusión de variantes lingüísticas. *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 5(2 (10), 93-107. <https://www.jstor.org/stable/41678302>

Contacto social y lingüístico: El español en contacto con el quechua en el Perú.

Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. 2000. Disponible en:

[www.comunidadandina.org/BDA/docs/PE-LA-0002.pdf](http://www.comunidadandina.org/BDA/docs/PE-LA-0002.pdf) Consultado el 29 de mayo de 2014

Escobar, Anna María (2014). Haciendo visible lo invisible. En: Lenka Zajícová y Radim Zámec (eds.) 2014. *Lengua y política en América Latina: perspectivas actuales*. Univerzita Palackého v Olomouci.

[https://www.researchgate.net/publication/324825236\\_Haciendo\\_visible\\_lo\\_invisible](https://www.researchgate.net/publication/324825236_Haciendo_visible_lo_invisible)

Godenzzi, J. C. (2005). En las redes del lenguaje: cognición, discurso y sociedad en los Andes. Universidad del Pacífico. Centro de Investigación.

<http://hdl.handle.net/11354/1915>

Mujica Bermúdez, Luis (2019). *Ukunchik: la naturaleza del cuerpo y la salud en el mundo andino* Thomson. –Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. INTE-PUCP, Universidad Nacional José María Arguedas (UNAJMA), 2019.

Solís Fonseca, Gustavo. (2009) No todo desaparece cuando una lengua muere. Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad, Año 5, N°5. Vol. 4: 1-11, 2009. Disponible en [http://www.interculturalidad.org/numero05/docs/0208-No\\_todo\\_desaparece\\_cuando\\_una\\_lengua\\_muere-Solis,Gustavo.pdf](http://www.interculturalidad.org/numero05/docs/0208-No_todo_desaparece_cuando_una_lengua_muere-Solis,Gustavo.pdf)

Solís Fonseca, Gustavo. (2011a). Quechua: una síntesis. Año 7. Nro. 6/7. Revista cultural electrónica Construyendo nuestra interculturalidad. Disponible en [http://www.interculturalidad.org/attachments/article/89/Solis\\_Quechua-Una-sintesis.pdf](http://www.interculturalidad.org/attachments/article/89/Solis_Quechua-Una-sintesis.pdf)

Solís Flores, Gustavo. (2011b) Entrevista por Miryam Yataco. Revista cultural electrónica "Construyendo nuestra interculturalidad". Año 7. Nro. 6/7. Noviembre 2011. Lima-Perú. Disponible en [https://www.academia.edu/3100453/Diversidad\\_linguistica\\_en\\_tiempos\\_de\\_inclusion\\_social](https://www.academia.edu/3100453/Diversidad_linguistica_en_tiempos_de_inclusion_social)

Torero, A. (1974). El quechua y la historia social andina. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos. Recuperado de <https://www.rolandocarrascosegovia.com/wp-content/uploads/2021/04/Alfredo-Torero-El-quechua-y-la-historia-social-andina-UNMSM-2007.pdf>

Zavala, Virginia. (2002) Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes Peruanos. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima, 2002, Cap. II, pp. 63-96, Disponible en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/zavalab2.pdf>.

Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G., & Ardito, W. (2016). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Fondo Editorial de la PUCP. [https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/174303/Qichwasimirayku\\_batallas\\_por\\_el\\_quechua.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/174303/Qichwasimirayku_batallas_por_el_quechua.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Zuñiga, M y Ansión, J. (1997) Interculturalidad y educación en el Perú. Lima: Foro Educativo. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter59.PDF>

## Secundaria

Aman, Robert. 2014. Impossible Interculturality? Education and Colonial Difference in a Multicultural World.

Linköping Studies in Behavioural Science No. 182. Linköping University. Disponible en <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:714944/FULLTEXT01.pdf>.

Andrade, L. & Howard, R. (2021). Las lenguas quechuas en tres países andino-amazónicos: de las cifras a la acción ciudadana. *Káñina*, 45(1), 7-29.

<https://doi.org/10.15517/rk.v45i1.45618>. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/442/44268382001/html/>

Burga, E., Hidalgo, L., & Trapnell, L. (2011). La Escuela Intercultural Bilingüe. Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4542>

Calle, E. (2011). Ama usuchisqa kanapaq, runayananchikpaq. Para ser ciudadanos y no ser discriminados.

[https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Para\\_ser\\_ciudadanos\\_y\\_no\\_ser\\_discriminados.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Para_ser_ciudadanos_y_no_ser_discriminados.pdf)

Canaza, F., Supo, F., Ruelas, D., y Yabar, P.. El regreso del puma indomable.

Neoliberalismo y las luchas sociales desde la escuela pública en el sur del Perú. *Conrado* [online]. 2020, vol.16, n.74 [citado 2023-10-26], pp.154-161 Disponible en: <[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000300154&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300154&lng=es&nrm=iso)>. Epub 02-Jun-2020. ISSN 2519-7320.

Carreño, Pablo. (2006). El quechua y la modernidad: instrumentos para crear un vocabulario actual. Runasiminet Disponible en

<http://blog.pucp.edu.pe/media/226/20060706-Quechua%20y%20Modernidad.pdf>.

Callirgos, Juan Carlos (1995). La discriminación en la socialización escolar. Extraído de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Callirgos.pdf>.

Celaya, Gabriel (1973) *Rapsodia Euskara*. Editorial Auñamendi, San Sebastian.

Cerda, Ana María (2004). Para comprender la escuela pública. Educación emociones y transformación de la escuela pública. Fondo Editorial PUCP.

Chiappe, Dina. Pukllasunchis : una propuesta de la enseñanza del quechua como segunda lengua en la ciudad de Cusco. *Crónicas urbanas : análisis y perspectivas urbano regionales*. Año 13, no. 14 Lima, 2009.

Degregori, Carlos Iván. (2003). Perú: identidad, nación y diversidad cultural. En: *Territorio, cultura e historia: materiales para la renovación de la enseñanza sobre la sociedad peruana*. Lima: GTZ: PROMPERU: IEP Instituto de Estudios Peruanos, 2003 pp. 212-223. [http://interculturalidad.org/numero01/b/arti/b\\_dfo\\_030404.htm](http://interculturalidad.org/numero01/b/arti/b_dfo_030404.htm),

Dirección Regional de Educación – Apurímac (2011), Plan Educativo Regional – PER. Disponible en

[http://www.dreapurimac.gob.pe/images/Archivos\\_DREA/Normas\\_Legales/per2009\\_808563.pdf](http://www.dreapurimac.gob.pe/images/Archivos_DREA/Normas_Legales/per2009_808563.pdf).

Freire, Paulo (1970). La educación como práctica de la libertad. Editorial Tierra Nueva, Uruguay, segunda edición.

Gobierno Regional Apurimac (2009) LLIWLLAPAQ RUNASIMI. Generalización del Quechua en Apurimac. Disponible en: <http://saywa.org.pe/saywa/cultura/texto2.pdf>.

Gutiérrez Gómez, E. (2019). 50 años de la gesta huantina por la gratuidad de la educación. *Puriq*, 1(01), 33–42. <https://doi.org/10.37073/puriq.1.01.58>

Hachén, Rodolfo (2009). Revitalización lingüístico-cultural en el ámbito escolar: Alfabetización intercultural bilingüe qoml'aqtaqa/castellano. Cuadernos Interculturales, Vol. 7, Núm. 12, sin mes, 2009, pp. 78-103 Universidad de Valparaíso, Chile. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55211259005>.

Herzfeld, Anita. (2008). ¿El castellano, el quechua o el inglés? El porqué de la actitud de los estudiantes peruanos hacia estos idiomas. Revista TINKUY nro. 9. pp. 84-107. Octubre 2008. Disponible en [www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303640.pdf](http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303640.pdf)

Hidalgo Calle, Nancy. Las estadísticas de auto identificación étnica en el Perú. Lima, octubre de 2013. Presentación en línea consultada el 29 de mayo de 2014 en [http://www.eclac.cl/celade/noticias/paginas/4/51424/Nancy\\_Hidalgo\\_Peru.pdf](http://www.eclac.cl/celade/noticias/paginas/4/51424/Nancy_Hidalgo_Peru.pdf)

Huayhua, Margarita (1999). La exclusión del runa como sujeto de derechos en el Perú. En: *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, 28(3). Disponible en: [www.comunidadandina.org/bda/docs/IF-CA-0004.pdf](http://www.comunidadandina.org/bda/docs/IF-CA-0004.pdf)

Huayhua, Margarita (2013). *Ethnic and Racial Studies: Racism and social interaction in a southern Peruvian combi*, En: *Ethnic and Racial Studies* 2013. Consultado en: <http://dx.doi.org/10.1080/01419870.2013.809129>.

INEI (1993). Sistema de consulta de datos REDATAM. Fecha de consulta: Disponible en <http://censos.inei.gob.pe/Censos1993/redatam/>

INEI (2007). Sistema de consulta de datos REDATAM. Disponible en <http://censos.inei.gob.pe/Censos2007/redatam/>

INEI (2009). Perfil sociodemográfico del Departamento de Apurímac. Disponible en <http://www.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0838/libro02/index.htm>

INEI (2010). APURIMAC: Compendio Estadístico Departamental: 2009 - 2010 Encontrado en <http://www.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0963/libro.pdf>

INEI (2014) Perú: Principales Indicadores Departamentales 2008-2014 [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1205/Libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1205/Libro.pdf)

Itier, Cesar. (2010) Entrevista en Revista Parlante 105 por Jorge Vargas Prado. Año 25 Nro. 105 Septiembre-Octubre 2010 Disponible en <http://www.revistaparlante.pe/?q=node/33>

Joe, Rita. I Lost My Talk (poema). En: Song of Eskasoni: More Poems of Rita Joe. Ragweed Press, Gynergy Books, Canadá, 1998.

Jiménez Vargas, Felipe. (2012) Violencia Escolar en Contextos Educativos Multiculturales: Una Aproximación Desde los Modelos de Gestión de la Diversidad Cultural. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 11, No. 2 (2012) Págs.: 8-30. Disponible en [www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242012000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242012000200002&script=sci_arttext)

Lewis, M. Paul (ed.) Ethnologue: Languages of the World, Sixteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International, 2009. Versión en línea: <http://www.ethnologue.com>

López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, 1, 382-406. <https://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/interculturalidad.pdf>

Lynx, Aurolyn (2003). Whose Language Is It Anyway? Historical Fetichism and the Construction of Expertise in Bolivian Language Planning. Current Issues in Comparative Education (CICE). School of Education Research, University of Miami, Florida. 2003. Consultado en <http://www.tc.edu/cice/Issues/05.02/52luykx.pdf>

Mannheim, Bruce. (2011) "Con el quechua el desarrollo del país es ilimitado". Entrevista por Arturo Quispe Lázaro. Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad, Año 7, N°6/7. Vol. 4: 1-11, 2009. Disponible en: <http://www.interculturalidad.org/6-7/especial-el-quechua-dentro-y-fuera-del-peru/con-el-quechua-el-desarrollo-del-pais-es-ilimitado.html>

MINEDU (2014a). DIGEIBIR. Documento nacional de lenguas originarias del Perú. Disponible en [http://www.digeibir.gob.pe/lenguas/descargas/0\\_documento\\_global.pdf](http://www.digeibir.gob.pe/lenguas/descargas/0_documento_global.pdf).

MINEDU (2014b) Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2013 (ECE 2013) Cuarto grado de Primaria EIB. Disponible en <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/03/PPT-4TO-EIB-2013v2.pdf>.

MINEDU (2014c) ¿Cuánto aprenden nuestros niños en las competencias evaluadas? – Informe de resultados ECE 2013 – APURIMAC. Disponible en <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/03/APURIMAC.pdf>

MINEDU (2015a) Consulta de resultados a escala REGIÓN/DRE. Disponible en: [http://sistemas02.minedu.gob.pe/consulta\\_ece/publico/index.php](http://sistemas02.minedu.gob.pe/consulta_ece/publico/index.php)

MINEDU (2015b) Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2014 (ECE 2014). Disponible en: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/02/ECE-2014-Web-270215-27febv2.pdf>

MINEDU (2015c). Muestra de Control de Evaluación Censal de Estudiantes 2007 – 2014.UMC. Disponible en: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2005/09/Copia-de-EstratosMuestrade Control 07-14 nivel-de-desempe%C3%B1o.xls>

MINEDU (2018). Lenguas originarias del Perú. Disponible en: <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/lenguas-originarias-del-peru>

Onorati, María Giovanna (2010). Building intercultural competences in a sociological perspective. The experience of the LLP-IP Interdisciplinary Course of Intercultural Competences. Italian Journal of Sociology of Education. Nro. 1. 2010. pp. 208-241. Disponible en [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gxVDjz-Etd8J:www.ijse.eu/wp-content/uploads/2010/02/2010\\_1\\_9.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=fr&client=firefox-a](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gxVDjz-Etd8J:www.ijse.eu/wp-content/uploads/2010/02/2010_1_9.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=fr&client=firefox-a)

Passeron, J. C., & Bourdieu, P. (2009). Los herederos: los estudiantes y la cultura. 2a ed. -Buenos Aires : Siglo XXI Editores Argentina  
Portilla Salas, Pedro Hernán (1985). APURIMAC. El perfil de un pueblo olvidado del Perú

Quechua Para Todos (2008). Ocho muy buenas razones para generalizar el quechua en Apurímac. Edición: Tarpurisunchis, Madre Coraje, Educación sin Fronteras.

Quintanilla, Lino (1981). Andahuaylas: la lucha por la tierra, testimonio de un militante. Lima: Mosca Azul

Rivera, Cecilia. (2006) “El quechua y sus hablantes en la Pontificia Universidad Católica del Perú”. Disponible en <http://blog.pucp.edu.pe/media/226/20060701-El%20quechua%20y%20sus%20hablantes.%20En%20la%20PUCP.pdf>

Rivero, José. (2008) “Sentido y características del cambio educativo en Apurímac”. Texto electrónico. Disponible en [http://www.tarea.org.pe/images/Tarea\\_69\\_13\\_Jose\\_Rivero.pdf](http://www.tarea.org.pe/images/Tarea_69_13_Jose_Rivero.pdf)

Ruelas Vargas, D. (2021). Origin and perspectives of Intercultural Bilingual Education policies in Peru: utopia towards a quality IBE. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36). <https://doi.org/10.19053/01227238.10831>

Sara-Lafosse, Violeta; Diana Cordano; Irmgard Gentges (1994) ¿Formando maestros discriminadores? Fondo Editorial PUCP. Lima.

Sulmont, David. (2010). Raza y etnicidad desde las encuestas sociales y de opinión: dime cuántos quieres encontrar y te diré qué preguntar.... *La discriminación social en el Perú: Investigación y reflexión*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/David-Sulmont/publication/263538536\\_Raza\\_y\\_Etnicidad\\_desde\\_las\\_Encuestas\\_Sociales\\_y\\_de\\_Opinion\\_Dime\\_Cuantos\\_Quieres\\_Encontrar\\_y\\_Te\\_Dire\\_Que\\_Preguntar/links](https://www.researchgate.net/profile/David-Sulmont/publication/263538536_Raza_y_Etnicidad_desde_las_Encuestas_Sociales_y_de_Opinion_Dime_Cuantos_Quieres_Encontrar_y_Te_Dire_Que_Preguntar/links)

[/5a01be3c4585152c9db329eb/Raza-y-Etnicidad-desde-las-Encuestas-Sociales-y-de-Opinion-Dime-Cuantos-Quieres-Encontrar-y-Te-Dire-Que-Preguntar.pdf](#)

Tubino, Fidel (2015). La interculturalidad en cuestión. Lima: Fondo Editorial PUCP.  
UNESCO (2010). Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro. Disponible en <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/es/atlasmap.html>

Vega-Centeno, Imelda (2005). Cultura, identidad y región en Cusco y Apurímac. Grupo Propuesta Ciudadana, Lima.

Verhoeven, María (1999). Escuela y Socialización: encuentros y desencuentros. Una mirada desde la Sociología. Lima: CISEPA, PUCP.

Vigil, Nila (2007). Algunas dificultades para llevar a cabo la Educación Intercultural Biligüe. Asociación de Investigadores en Lengua Quechua ADILQ [en línea]. Disponible en <http://www.adilq.com.ar/Vigil01.html>

Zariquiey, Roberto y Gavina Córdova (2008 [2010]). *Qayna, Kunan, Paqarin*. Una introducción práctica al quechua chanca. Colección Intertextos. PUCP, Lima.



## Anexos

### Anexo 1. Guías de observación

<p>Ámbito 1. Aula del taller, aula de clases</p> <p>Fecha: __/__/____</p> <p>¿Es día miércoles (directiva de uso de quechua? Sí / No</p> <p>Grado y sección: _____ Hora de inicio/término: _____/_____</p>	
Escenario	<p>Ubicación del aula en el colegio, en el pabellón.</p> <p>Tamaño y características del aula (suelo, paredes, puertas). Tipo de mobiliario, equipos. Ambientación.</p> <p>Organización de carpetas, condiciones del área para el docente.</p> <p>Distancias y escalas para espacios de alumnos y docente.</p>
Actores	<p>Número de estudiantes.</p> <p>Apariencia física, vestimenta y presentación personal.</p> <p>Distribución de alumnos en el aula, ¿se distribuyen por grupos? ¿cuántos saben quechua y cuántos no?</p> <p>¿Qué características observables (sexo, introversión/extraversión, fenotipo, origen geográfico, nivel académico) tienen los alumnos?</p> <p>¿En qué grupos podrían ser clasificados?</p>
Interacciones	<p>¿Qué ánimos tienen antes de empezar?</p> <p>¿Qué actitudes se tienen a lo largo de la clase?</p> <p>¿Se le da un uso espontáneo al quechua? <b>Registrar etapas de la clase, duración y reacciones en alumnos.</b> Atención cuando los alumnos tengan oportunidad de participar y preguntar. En este caso debemos tomar atención sobre <b>1) el nivel de interés, 2) expectativas y dudas sobre la clase, 3) la cooperación entre estudiantes y docente.</b></p>

Ámbito 2. Patio de la escuela, sección primaria	
Fecha: __/__/____	
¿Es día miércoles (directiva de uso de quechua? Sí / No	
Momento del día: Ingreso / Recreo / Salida	
Hora de inicio/término: ____/____	
Escenario	¿Cómo está estructurado el espacio del patio? ¿Qué fronteras tiene? ¿Qué espacios están más predispuestos el flujo de personas y cuales para detenerse?
Actores	¿Qué cantidad de niños están presentes? ¿Qué desplazamientos hacen? ¿Hay otros actores como docentes y personal de limpieza?
Interacciones	¿Qué juegos realizan los niños? ¿Qué grupos se conforman? ¿Varían sus juegos o actividades.
Actividades	Patio: interacciones entre niños y jóvenes (ambos). Ejem. Juegos, recreo, actividades.

Ámbito 3. Espacios de docentes	
Fecha: __/__/____	
¿Es día miércoles (directiva de uso de quechua? Sí / No	
Momento del día: Ingreso / Recreo / Salida	
Hora de inicio/término: ____/____	
Escenario	¿Cómo está estructurado el ambiente? ¿Qué fronteras tiene? ¿Qué espacios están más predispuestos el flujo de personas y cuales para detenerse?
Actores	¿Qué cantidad de docentes están presentes? ¿Qué desplazamientos hacen? ¿Hay otros actores hay? (p. ej. Directivos)
Interacciones	¿De qué temas conversan? ¿Qué grupos se conforman?
Actividades	¿Qué rutinas o trámites ocurren?

## Anexo 2. Guías de entrevista/conversaciones informales

### Guía de entrevista semiestructurada a docentes

1. Datos generales: edad, experiencia docente, cómo escogió la profesión
2. Usos del quechua a lo largo de la vida
3. Usos del quechua en el presente
4. Indagación sobre actitudes hacia el quechua vistas en la escuela hoy
5. Perspectivas sobre el taller de quechua

### Guía de conversaciones informales con estudiantes

1. Datos generales: edad, grado, qué les gusta hacer
2. Cuánto quechua saben (respuesta abierta)
3. Cómo así aprendieron/Cómo así no aprendieron
4. Con quienes hablan quechua
5. En la escuela, quiénes hablan más quechua
6. Indagación libre acerca de las actitudes o relaciones entre estudiantes



### Anexo 3. Cuestionario de encuesta a estudiantes

#### Información general

1. Grado 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
2. Sección A / B / C / D / E
3. Nombre y apellido: \_\_\_\_\_
4. Edad: \_\_\_\_\_
5. Sexo: Hombre / Mujer
6. ¿Dónde naciste? \_\_\_\_\_
7. ¿Dónde vives? \_\_\_\_\_
8. ¿Cuánto tiempo te demora venir de tu casa al colegio?

#### Información del hogar

9. ¿Con quienes vives? (puedes marcar varios)
  - a. Abuela
  - b. Abuelo
  - c. Mamá
  - d. Papá
  - e. Hermanos/as
  - f. Primos/as
  - g. Tíos/Tías

#### Tu mamá

10. ¿Dónde nació? \_\_\_\_\_
11. ¿Hasta qué nivel estudió? \_\_\_\_\_
12. ¿De qué trabaja? \_\_\_\_\_

#### Tu papá

13. ¿Dónde nació? \_\_\_\_\_
14. ¿Hasta qué nivel estudió? \_\_\_\_\_
15. ¿De qué trabaja? \_\_\_\_\_

#### Sobre el quechua

16. En tu familia ¿Con quienes hablas quechua? (puedes marcar varios)
  - a. Abuela
  - b. Abuelo
  - c. Mamá
  - d. Papá
  - e. Hermanos/as
  - f. Primos/as
  - g. Tíos/Tías
  
17. Entender quechua para ti es
  - a. Muy fácil
  - b. Fácil
  - c. Difícil
  - d. Muy difícil

18. Hablar en quechua para ti es

- a. Muy fácil
- b. Fácil
- c. Difícil
- d. Muy difícil

19. Leer en quechua para ti es

- a. Muy fácil
- b. Fácil
- c. Difícil
- d. Muy difícil

20. Escribir en quechua para ti es

- a. Muy fácil
- b. Fácil
- c. Difícil
- d. Muy difícil

21. ¿En tu familia les gusta que hables quechua?

- a. Sí
- b. No

22. ¿A quién no le gusta que hables? \_\_\_\_\_

En el salón, cuándo lo usa el quechua el profesor/a (puedes marcar varios)

- a. Saludar
- b. Bromear
- c. Llamar la atención
- d. Explicar la clase
- e. Cantar
- f. Contar cuentos
- g. Leer
- h. Escribir en la pizarra
- i. Otros \_\_\_\_\_

23. ¿Cómo lo ves el quechua en el futuro?

- a. Más personas lo hablarán
- b. Menos personas lo hablarán
- c. Nadie hablará

24. ¿Qué quisieras que se haga en el curso de quechua? \_\_\_\_\_