

# **Factores que inciden en los Procesos de Conservación y Cambio Intergeneracional de la lengua quechua en dos comunidades q'iru, Cuzco Perú**

*Vidal César Carbajal Solis*

*PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba Bolivia*

Palabras Claves: quechua, identidad cultural, conservación lingüística, cambio lingüístico, transmisión cultural y lingüística, diglosia, bilingüismo, lenguas en contacto, lengua, cultura, identidad, cambio de código y préstamo.

## **1. Introducción**

El presente estudio trata de abordar desde una perspectiva sociolingüística algunos factores que están incidiendo actualmente en los procesos de cambio y conservación de la lengua quechua en dos comunidades indígenas quechuas de Cuzco, Perú. La elección de estas comunidades se debe a que ambas, siendo del grupo étnico q'iru, presentan características lingüísticas y culturales peculiares que permiten contrastar y ver cómo en una comunidad hay todavía un proceso de monolingüismo quechua (Hatun Q'iru) y cómo en la otra comunidad existe ya un proceso de bilingüismo, principalmente en niños y jóvenes (Hapu Q'iru)<sup>1</sup>. En ambas comunidades se observa una identidad muy fuerte hacia la cultura ancestral q'iru y un deseo de mantener la cultura dentro de un reciente contacto cultural y lingüístico con el mundo occidental de habla castellana.

El trabajo se enmarca dentro de la sociología del lenguaje, específicamente dentro del estudio de la etnografía del habla de Hymes y Gumperz (1964 cit. Hornberger 1989). Esta investigación tal y como se presenta dentro del contexto sociolingüístico de comunidades monolingües muestra información relevante para la profundización teórica dentro de los estudios de la sociología del lenguaje, la antropología cultural y la planificación lingüística.

## **2. Bilingüismo**

Según los datos obtenidos, podemos decir que en las comunidades Hatun Q'iru y Hapu Q'iru existe un proceso de bilingüismo inicial,

---

<sup>1</sup> Ambas comunidades se ubican en la provincia de Paucartambo en el departamento de Cuzco y a una distancia de 90 Km. de la capital provincial y a dos días de Cuzco. Estas comunidades están a una altura de 4,000 y 5,500 SNM. Entre ambas comunidades hay una distancia de un día de camino por camino de herradura.

principalmente en los niños y jóvenes, sobre todo en Hapu Q'iru donde se observa mayor contacto lingüístico. En este sentido, nos interesa observar qué tipos de bilingües existen a nivel individual y social en estas dos comunidades. Al respecto, la noción de bilingüismo implica serias dudas y discrepancias entre los mismos autores, pues el término no es muy claro y lleva diversos sentidos como señala Moreno (1998:211-12) tomando percepciones de varios autores “rótulo esencialmente ambiguo; noción polisémica de difícil delimitación; denominador engañosamente amplio”. Por eso hay conceptos como el que señala Leonard Bloomfield (1933)<sup>2</sup> “el dominio nativo de dos lenguas”; Einar Haugen (1953)<sup>3</sup> “utiliza expresiones completas y con significado en otras lenguas”; y Uriel Weinreich (1953)<sup>4</sup> que expresa el bilingüismo es “la práctica de dos lenguas usadas alternativamente” (ibid). Lo que observamos en estos conceptos de bilingüismo como el de Bloomfield, por ejemplo, es un concepto más radical, el de Haugen es menos extremista pero más simple porque el concepto lleva a señalar como bilingüe a cualquier hablante que tenga algún dominio de las dos lenguas, y el de Weinreich es un concepto más realista, si se quiere, aplicable al contexto de algunas comunidades andinas. Lo importante es tomar estos conceptos de bilingüismo como perspectivas teóricas generales, pero no como modelos que debemos seguir sin contrastar con la realidad social, pues en nuestro contexto encontramos distintos tipos de bilingües que no necesariamente se pueden ajustar a las nociones de bilingüismo planteadas. En esta línea, es importante lo que expresa Baker (1997:32) “clasificar a la gente como bilingüe o monolingüe es demasiado simple.” En esta perspectiva, expresamos que el individuo bilingüe no está aislado, sino se desarrolla en un contexto social y en ámbitos comunicativos distintos donde la elección de una de las lenguas implica una serie de factores ya sean sociales, políticos, educativos, económicos, de pertenencia cultural y étnica, etc. Y esto hace que una clasificación tan simple no sea coherente con las distintas realidades que encontramos en las comunidades indígenas como sucede en las comunidades q'iru, donde encontramos a simple vista un “*bilingüismo incipiente*” en los niños y en algunos jóvenes un mayor dominio del castellano, pero la complejidad está en las distintas situaciones comunicativas en las cuales interactúan los distintos actores de la comunidad.

Para entender las diferencias y las dimensiones del bilingüismo, Baker considera importante ver el uso y la función de las dos lenguas que posee un hablante en distintos ámbitos y con dominio lingüístico relativo (op.cit:41). Es decir, es importante ver, como señala Fishman (1965), cuándo, dónde y con quién usan los hablantes sus dos lenguas. Entonces el bilingüismo funcional tiene que ver con la producción lingüística en contextos socialmente

---

<sup>2</sup> Bloomfield, L. **Language**, Nueva Cork, Holt & Co., 1933. Traducido al español. **Lenguaje**, Lima, Universidad Mayor de San Marcos, 1964. Citado por Moreno Fernández.

<sup>3</sup> Haugen, E., **The Norwegian Language in America: A study in bilingual behavior**, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1953. Citado por Moreno Fernández.

<sup>4</sup> Weinreich, U., **Languages in contact**, La Haya, Mouton, 1953. Traducido al español. **Lenguas en contacto**. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1974. Citado por Moreno Fernández.

determinados en los cuales el hablante elige una de las lenguas que domina, pues el contexto comunicativo así lo exige.

Otro aspecto es el proceso de adquisición de la lengua por los niños en contextos bilingües y monolingües. Es decir, los padres pueden ser ambos bilingües quechua castellano o uno de ellos monolingüe quechua, por ejemplo. También, según el contexto de la zona en cuestión, pueden haber padres monolingües quechuas y el niño adquirirá una segunda lengua en la comunidad o en la escuela, en el aprendizaje formal (Baker 1993:109-110). Aquí es importante considerar, también, las decisiones de los padres para transmitir una de las lenguas a sus hijos y la exposición que tienen éstos a una lengua distinta en la calle o en los dominios de la comunidad (ibid). En lo que respecta a estas comunidades el aprendizaje del castellano no se da en la comunidad y en la familia, menos en la escuela, sino en los viajes a las ciudades a partir de los diez y quince años. Entonces, aquí estaríamos hablando de un bilingüismo tardío antes de un bilingüismo temprano o nativo (Gleich 1989).

Como se puede constatar la bibliografía sobre bilingüismo es abundante y los distintos autores los desarrollan desde distintas perspectivas; además el fenómeno del bilingüismo es abordado por varias disciplinas según los objetivos de cada una como mencionan Siguan y Mackey 1989; Von Gleich 1989; Appel y Mysken 1996 y otros. Aquí es preciso mencionar también las distinciones que hacen varios autores sobre bilingüismo individual y bilingüismo social, además de sus características las cuales nos permiten observar con mayor detenimiento la complejidad de este término. Siguan y Mackey (1989: 17), por ejemplo, definen al individuo bilingüe como la persona que “además de su primera lengua tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia”. Los autores consideran el bilingüismo como *perfecto o ideal* pues, según dicen, se ajusta más a la realidad (op.cit: 18). Esta noción permite a los autores analizar varias características del bilingüismo individual. Una primera característica es la independencia de los códigos y cómo el bilingüe es capaz de usar uno u otro en distintas situaciones. Es decir, el bilingüe es consciente del sistema de lengua que está usando y produce las estructuras gramaticales de ese sistema espontáneamente. Los autores también enfatizan que la separación o independencia de los dos sistemas no es completa, pues el bilingüe puede introducir en la conversación elementos de una u otra lengua. Estos traspasos de elementos son las llamadas interferencias y se darán con mayor frecuencia cuanto más imperfecto sea el bilingüismo del individuo. Para los autores el bilingüismo imperfecto “supone un bilingüismo desequilibrado, y por tanto, el predominio de una lengua; las interferencias se producen sobre todo a favor de la lengua predominante en el bilingüe” (ibid). Un aspecto interesante que señalan los autores es que las interferencias que producen los bilingües no es un argumento en contra de la separación de los sistemas lingüísticos, sino es una prueba de esta separación. Las interferencias en la lengua B se notan porque contrastan con el mensaje bien estructurado en la lengua A. Es decir, si el bilingüe no separa estos sistemas y más bien mezcla en forma constante en el discurso, las interferencias no se notarían, “pues los dos sistemas se habrían unido en uno solo” (op.cit: 19). Una

segunda característica es la alternancia y se refiere al paso que realiza el hablante bilingüe de un sistema lingüístico a otro en función del contexto y de las situaciones comunicativas. En este mismo sentido Baker (1993) agrega una característica importante en la alternancia de códigos y es el carácter deliberado y con una finalidad; es decir, el hablante es consciente del cambio de lenguas que realiza en el discurso. Mientras que mezcla de códigos sería el uso de palabras en una estructura mayor pero en forma inconsciente y sin un propósito específico. Aunque como el mismo Baker señala la distinción entre mezcla y alternancia a menudo se hace borrosa también Eastman (1992 cit. Baker 1993: 121)<sup>5</sup> dice: “los esfuerzos por distinguir alternancia, mezcla y préstamo están condenados al fracaso”.

Al respecto es bueno resaltar, como dice Baker, los distintos factores que influyen en los hablantes bilingües para que alternen sus lenguas. Estos factores pueden ser: estatus, la relación con las personas, la atmósfera del escenario y las destrezas lingüísticas percibidas de los oyentes; además, para nosotros, el tema o foco de la conversación. Una tercera característica del bilingüismo que mencionan Siguan y Mackey es la traducción, entendida como la capacidad de expresar los mismos significados en los dos sistemas. Pero como dicen los autores el tratar de explicar esta característica esencial del bilingüismo pone sobre el tapete una cuestión que ha sido materia de estudio de la psicolingüística, la psicología y de la filosofía como es la relación entre lenguaje y pensamiento. Es decir, las distintas miradas teóricas que van “desde la identificación formal entre pensamiento y lenguaje hasta considerar un nivel de significación predominantemente conceptual o apoyado más bien en imágenes, pero en todo caso distinto del nivel estrictamente verbal” (Siguan y Mackey 1989: 20). Esta capacidad del bilingüe de pasar un mismo significado de una lengua a otra es un buen argumento en contra de la identificación formal entre pensamiento y lenguaje y a favor de la existencia de un nivel de significación distinto del nivel estrictamente verbal. En el hablante bilingüe en este nivel conceptual pueden coincidir los significados en las dos lenguas, pero también las distintas lenguas expresan significados propios, distintos de una lengua a otra y por lo tanto la traducción se hace compleja y nunca llega a ser perfecta o igual (ibid).

Esta caracterización del bilingüe aunque llega a ser un poco extrema, permite analizar con mayor profundidad las distintas situaciones de bilingüismo en las comunidades indígenas y cómo influyen los distintos factores propios de un proceso cada vez más intenso de contacto de lenguas. Gleich (1989) profundiza un poco más el análisis sobre el individuo bilingüe y se apoya en cuatro criterios propuestos por Skutnabb-Kangas (1981): (1) el modo, la edad y la secuencia de adquisición; (2) el grado de competencia; (3) las funciones y; (4) las valorizaciones.

En cuanto al modo de adquisición se diferencia entre bilingüismo natural y bilingüismo escolar, este último llamado también bilingüismo artificial, pues participa la escuela o la instrucción formal en la adquisición de la

---

<sup>5</sup> Eastman, C.M, “Codeswitching as an urban language, contact phenomenon”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13 (1 y 2), 1992, 1-17.

segunda lengua. La edad de la adquisición es un elemento importante de diferenciación en la adquisición natural de la segunda lengua y se distinguen en bilingüismo de la primera infancia, llamado también bilingüismo temprano, bilingüismo nativo, bilingüismo de cuna o bilingüismo simultáneo. El elemento de diferenciación es el ingreso a la escuela. También se puede diferenciar entre simultáneo y sucesivo dado las distintas estrategias y fases de adquisición. Al bilingüismo simultáneo se le llama también bilingüismo paralelo cuando se adquiere las dos lenguas dentro de los tres años de vida. A partir del tercer año de edad se da el bilingüismo sucesivo y cuando la segunda lengua se adquiere en edad avanzada se dice de un bilingüismo tardío. El bilingüismo individual según el grado de competencia, implica conocer los distintos grados de dominio de la lengua. También una forma de definir bilingüismo es tomando en cuenta la fase del proceso de adquisición y la competencia lograda. En este sentido se mencionan al bilingüe incipiente y bilingüe avanzado. El bilingüismo incipiente o bilingüismo pasivo se caracteriza por la comprensión auditiva frente al bilingüismo receptivo y productivo del bilingüe avanzado. También el bilingüismo perfecto es una noción bastante generalizado por varios autores tomada de Bloomfield (1937), pues señala el dominio de dos o más lenguas similar a la lengua materna. Las denominaciones de bilingüismo según el grado de competencia siguen de acuerdo a los distintos autores y a sus propias posiciones. (3) El bilingüismo individual según el uso y las funciones pone énfasis en el uso y no en el dominio o grado de competencia de las lenguas. Varias definiciones de distintos autores destacan, además el cambio de código en distintas situaciones de habla. En tal sentido se dan dos interpretaciones del bilingüismo funcional: primero, un bilingüe es funcionalmente bilingüe cuando es capaz de realizar un número limitado de actividades en su segunda lengua; segundo, el bilingüismo funcional es cuando un bilingüe está en la capacidad de usar ambas lenguas satisfactoriamente en todas las situaciones. (4) El bilingüismo individual según valorizaciones implica un criterio de actitudes sobre la segunda lengua de los hablantes de lenguas relegadas o lenguas vernáculas. Esta forma de bilingüismo lleva a un bilingüismo perfecto; es decir, incidir en el dominio de la segunda lengua como un hablante nativo para que no se note la diferencia en contextos de uso de una u otra lengua. El bilingüismo aditivo es una forma positiva de agregar a la lengua materna una segunda lengua sin perjuicio de la primera, pero como lo señala Gleich esta forma de bilingüismo es un bilingüismo elitista. Sobre lo último que señala Gleich para nuestro contexto andino, refiriéndonos al aprendizaje del castellano como L2, no implica un bilingüismo de élite, sino más bien un bilingüismo funcional; además el aprendizaje de la lengua dominante en la zona andina implica, mayormente, un bilingüismo sustractivo (López 1990).

Las concepciones teóricas sobre el individuo bilingüe y el bilingüismo en general analizadas desde la perspectiva de Siguan y Mackey, además de Gleich para una tipología del bilingüismo, nos aclara, en cierta medida, la definición del bilingüismo individual; pero al mismo tiempo también nos plantea ciertos cuestionamientos sobre el bilingüismo en distintas situaciones de contacto de lenguas. En este sentido se dice “saber en qué consiste el

bilingüismo individual es bastante sencillo, pero determinar si una persona concreta es bilingüe o no se torna bastante complicado” (Appel y Muysken 1996: 11). En situaciones de contacto de lenguas como sucede en la zona andina, es muy difícil saber si una persona es bilingüe o no, pues entran distintos factores como la edad, sexo, valoración de las lenguas, adscripción hacia el grupo étnico, etc. Estos elementos opacan, de alguna manera, el reconocimiento de un individuo bilingüe, pues los hablantes pueden presentar habilidades lingüísticas distintas, según las situaciones, el tema de conversación y los interlocutores.

Otro aspecto que es importante señalar es la red social o estructuras de redes sociales a las que hace referencia Milroy (1987), las cuales influyen en las interacciones comunicativas y decisiones de los hablantes para comunicarse en una lengua nativa o en la lengua de prestigio por distintos motivos (normas culturales, sociales, económicas, etc). Son fenómenos importantes para observar y ver las variaciones en el uso con diferentes grupos de actores y en distintas situaciones.

## **2.1. El Modelo SPEAKING en contextos comunicacionales variables y no variables**

Vamos a presentar algunos resultados respecto al uso de lenguas en los distintos dominios<sup>6</sup> de las dos comunidades y dentro del análisis de la etnografía de habla (Hymes 1968; Hymes 1973). En los distintos *dominios de la comunidad* presentados para las dos comunidades con situaciones y eventos de habla diversos, la elección de lengua, sobre todo en los jóvenes bilingües, es predominantemente en quechua. Las situaciones de desajuste en la relación de rol y escenario sobre todo en los dominios de la *no-comunidad* (Hornberger 1989)<sup>7</sup> se limitan a la forma de alternancia de códigos más no a la elección y uso sólo del castellano. En este sentido, cabe la pregunta ¿qué factores inciden en el uso solamente del quechua entre hablantes bilingües en los dominios de la *comunidad* y *no-comunidad*? Para tal efecto usaremos los conceptos que nos proporciona la etnografía de habla de Hymes y Gumperz.

Para nuestro análisis usaremos el modelo mnemónico SPEAKING propuesto por Hymes (1968, 1972, 1973). Aquí es preciso destacar que el escenario (S) es estable o fijo y nos permite identificar los distintos eventos de habla. Además el componente I (instrumentalidades) referida al uso del quechua o castellano en la oralidad que debiera ser variable dado el carácter bilingüe de

---

<sup>6</sup> Dominio es una noción sociolingüística planteada por Fishman (1965) para la elección de lengua de los distintos hablantes en distintas situaciones. Para Fishman dominio es un constructo socio-cultural donde en las interacciones comunicativas entre los distintos actores entran varios elementos como roles de los actores, actitudes, percepciones, intenciones y todo esto dentro de una esfera cultural compleja.

<sup>7</sup> Tomamos el concepto de *no-comunidad* para aquellas situaciones donde la cultura nacional ha ingresado a los espacios propios de la comunidad como la escuela, el turismo, por ejemplo. Y en esta situación hay encuentros entre comunitarios bilingües o monolingües con hispanos. Mientras que los dominios de la *comunidad* son aquellos espacios donde hay interacción entre los propios comunitarios.

alguno de los participantes se torna más bien invariable; es decir, el uso del castellano se limita sólo al uso de préstamos o alternancia de códigos.

El escenario (S), e instrumentalidades (I) se relacionan con el resto de los componentes SPEAKING para la elección lingüística. Refiriéndonos sólo a los varones de Hatun Q'iru tanto niños, jóvenes, adultos y ancianos usan sólo quechua con un extraño, aunque se puede notar en algunos jóvenes la mezcla o alternancia de códigos, además de la traducción como un estilo necesario, pero no muy frecuente en la intervención lingüística de los bilingües. Los jóvenes bilingües, entre ellos, hablan sólo en quechua y con un comunitario ya sea mujer o varón de cualquier edad también usan quechua. Los comunitarios jóvenes de Hapu q'iru teniendo un mayor dominio del castellano que los jóvenes de Hatun Q'iru usan entre ellos sólo la lengua vernácula; mientras que con un visitante o extraño lo hacen en algunos casos sólo en castellano. Las mujeres jóvenes bilingües de Hapu Q'iru, por el contrario, usan entre ellas o con un extraño sólo quechua. Los niños de Hapu Q'iru con cierto grado de bilingüismo entre ellos sólo hablan en quechua; lo mismo sucede cuando hablan con adultos o jóvenes bilingües. En Hatun Q'iru el componente I (instrumentalidades) referida al uso del quechua o castellano por los distintos actores no se torna variable en los distintos eventos de habla, sino más bien presenta características peculiares según el dominio del castellano por cada individuo; mientras que en Hapu Q'iru la variabilidad de elección de lengua se da principalmente en los jóvenes varones en la interacción con extraños.

La elección de lengua de los hablantes, sobre todo de los jóvenes varones bilingües, no sólo tiene que ver con el componente objetivos o finalidades (E), sino también con la noción identitaria q'iru que subyace en el hablante como una red de relaciones culturales. Por ejemplo, un joven bilingüe, dependiendo de su interlocutor usará en algunos casos castellano a manera de alternancia de códigos o también como traducción dentro de un contexto mayor de la lengua quechua.

En Hatun Q'iru, algunos jóvenes frente a un extraño (investigador o turista) usan castellano al inicio de la conversación o entre oraciones, pero nunca sólo castellano. En Hapu Q'iru, la elección de lengua frente al turista, principalmente, se da en castellano; mientras que en presencia del turista y entre los mismos jóvenes la interacción es sólo en quechua. En este caso, la forma y el contenido del mensaje de los actos (A); la clave (K) referida al tono o manera que el hablante interactúa; las normas particulares de interacción e interpretación que el hablante quiere realizar, relacionado con la clave (k) y los objetivos (E); además de el componente Género (G) de los eventos de habla, para la elección de lengua de los hablantes, se dan siempre dependiendo del interlocutor o del receptor del mensaje. Sobre el componente (G) del evento lingüístico, de alguna manera lleva a una elección de lengua de parte del bilingüe, sobre todo si se quiere hacer notar cierto estatus o diferenciación frente a los demás o también frente a la presencia del docente o visitantes en su comunidad. Esta forma de elección lo notamos en el dominio de la asamblea comunal cuando un dirigente bilingüe interviene en la asamblea pidiendo permiso al alcalde y a sus compañeros para dirigir algunas palabras (Juan Apaza 40ª C.C 23-4-03). En su

discurso se notaba el intento de uso del castellano a través de frases como saludos y expresiones más técnicas o usos más formales de la asamblea, pero dentro de un contexto de uso del quechua.

En este sentido, los componentes SPEAKING se relacionan de una forma compleja en los distintos eventos de habla, sobre todo en los dominios donde la elección de lengua se torna variable. El quechua en ambas comunidades es de uso común en todos los dominios y por los distintos actores, salvo en las situaciones de desajuste escenario-rol en los dominios de la comunidad y no-comunidad donde hay presencia del castellano en mayor o menor medida. El empleo del castellano es mínimo en los distintos dominios y eventos de habla, aún en las situaciones de desajuste, el castellano aparece sólo a manera de alternancia de códigos o mezcla en algunos casos, préstamos del castellano con interferencia del quechua siempre en un contexto de uso de la lengua materna o vernácula. La excepción a esta generalización se da sólo en Hapu Q'iru en el dominio *encuentros ocasionales* donde el uso del castellano es una forma de elección de lengua dependiendo del interlocutor, en este caso los turistas o visitantes.

## 2.2. Cambio de código, mezcla y préstamo léxico

El uso de lenguas, según como hemos presentado, presenta variaciones de acuerdo a los elementos SPEAKING, además del grado de bilingüismo de los hablantes. La concepción del *bilingüismo ideal* tal y como lo conciben autores como Weinreich (1953), Bloomfield (1933), Siguan y Mackey (1989) entre otros, se alejan de la realidad de comunidades como las estudiadas, pues como dice Hornberger (1989) "...el uso idiomático en las comunidades también incluye buena parte de dicha variación típicamente menos ideal". El cambio de lengua en los dominios de la comunidad y no comunidad está dada sólo por algunos hablantes, sobre todo el grupo de jóvenes bilingües varones; mientras que las mujeres aunque tengan algún dominio de castellano, como en el caso de Hapu Q'ru, interactúan sólo en quechua, su lengua materna.

Es entonces en el grupo etéreo de jóvenes varones donde se observa, en mayor medida, los procesos de alternancia, préstamo léxico, mezcla de códigos, uso del castellano antes que quechua y traducción en algunos casos como muestra de elección de lengua. Generalmente los hablantes usan la alternancia o cambio de código a inicio del discurso, a mitad o entre oraciones con menor frecuencia; además de la mezcla de códigos, principalmente en algunos adultos y ancianos varones y mujeres. En otros casos, muy esporádicos, sobre todo en los jóvenes bilingües, se presenta la traducción simultánea; es decir, hablan primero en castellano y luego lo traducen al quechua, pero no al revés; siguen la conversación en quechua luego hablan en castellano y luego traducen al quechua, pero esta traducción sólo es dos o tres veces durante la conversación<sup>8</sup>. Esta forma de elección de lengua de algunos jóvenes es debido al interlocutor

---

<sup>8</sup> Esta forma de cambio de código fue común con el investigador los primeros días en la comunidad por parte de los jóvenes, pero luego la interacción fue sólo en quechua con alguna alternancia en castellano pero ya no con traducción.

visitante que también es bilingüe; esto no sucede entre bilingües de la misma comunidad ni siquiera en Hapu Q'iru donde hay mayor bilingüismo a nivel individual. Es en este sentido que se puede decir que el oyente y el dominio son los factores más importantes para la elección de lengua. Aquí también es importante la concepción que presenta Grosjean (1986 cit. Hornberger 1989: 168)<sup>9</sup> sobre el *modo bilingüe*, donde el hablante bilingüe está propenso a la alternancia de códigos según su interlocutor.

En otros casos, el prestigio de una lengua sobre otra permite el uso del castellano como forma de alternancia de códigos como se ha visto en las asambleas comunales de la comunidad. En estos casos se introducen expresiones tipo frases u oraciones cortas dentro de un contexto mayor del discurso quechua. Aquí también se observa que estos dominios son espacios propicios para denotar diferenciación individual respecto al aprendizaje del castellano; es decir, diferenciación entre bilingüismo de algunos jóvenes y monolingüismo de la mayoría de niños, adultos y ancianos mujeres y varones, sobre todo de Hatun Q'iru.

Un aspecto importante para el análisis del uso de las dos lenguas por algunos hablantes bilingües es la alternancia de códigos, mezcla y los préstamos lexicales del castellano en el habla quechua. Como señala Hornberger (1989: 167) en su estudio de dos comunidades quechuas de Puno “a menudo es difícil distinguir entre cambio de código y la simple incorporación de préstamos del castellano”. En comunidades monolingües como las de nuestro estudio esta diferenciación se vuelve más compleja todavía, pues la presencia de elementos del castellano no es ajena en el habla cotidiana de los distintos actores.

Se distinguen cuatro niveles de interferencia lingüística del castellano en el quechua que se actualizan en el habla de los actores de las dos comunidades. En el primer nivel están las palabras del castellano que han sido incorporadas al quechua dentro de las reglas de la estructura fonológica, morfológica y sintaxis de la lengua quechua; en el segundo nivel se presentan palabras aisladas como en la pronunciación del castellano estándar (como: pero, bien, claro, etc.); en el tercer nivel están las frases o estructuras oracionales a manera de alternancia a inicio, entre oraciones o final del discurso, casi siempre con interferencia del quechua y; el cuarto nivel las palabras castellanizas con morfología y fonología quechua.

---

<sup>9</sup> Grosjean, Francois, “El bilingüe: Un competente pero específico hablante-oyente”, trabajo presentado en la 5ª Conferencia Invitacional Anual, *Perspectives on Bilingualism*, 9 de junio de 1986. Nueva York: Ferkauf Graduate School of Psychology, Bronx, Nueva York. Aquí Grosjean “sugiere que en lugar de tipificar a los bilingües como compuestos o coordinados, puede ser mucho más útil reconocer que los bilingües hablan de diferentes modos en distintas situaciones. Cuando el bilingüe habla en el modo monolingüe (es decir, debido a que el interlocutor es monolingüe), puede aparecer la evidencia de la segunda lengua en el habla del bilingüe como interferencia, ya sea estática (por ejemplo, acento) o dinámica (por ejemplo, lapsus). Cuando el bilingüe habla en el modo bilingüe, habla con una lengua como base, y la segunda lengua aparece en su habla como cambio de código y/o préstamo”. Ver también Grosjean 1985 y para un mayor contraste de ejemplos de cambio de código en comunidades quechuas de Cochabamba ver Sichra 1999; 2003.

### 3. Lengua, Cultura e Identidad

#### 3.1. Identidad

Las distintas concepciones sobre identidad ayudan a comprender sobre las valoraciones hacia la lengua y cultura indígena y cómo se dan estas relaciones de poder a nivel de grupos y también al interior de un mismo grupo. Los autores que analizan desde distintas perspectivas dan pie a una mejor interpretación de la identidad q'iru.

...en el desarrollo del niño indígena influyen elementos de la tradición étnica y elementos externos que tienden a proyectar una imagen ideal-contradictoria entre ser o no ser indígena. Es la ambivalencia que enfrentan todos los agentes socializadores (padres, escuela y demás), entre formar al niño como indígena o con una identidad diferente. (Cortes y otros 1989: 62)

Los autores analizan la identidad del niño indígena en ese proceso de construcción de la identidad dentro de la sociedad y en relación con elementos foráneos a la cultura propia. En este proceso de construcción identitaria se crean contradicciones en relación a la escuela que es un elemento ajeno a la comunidad, la familia y la cultura como parte de sus aprendizajes en la socialización. Es en este mismo sentido del análisis de los autores que el ser q'iru y el ser misti se vuelve una contradicción y un proceso de resistencia entre los grupos étnicos de las comunidades y la diferenciación con otras comunidades. También es un proceso de redefiniciones y contradicciones donde la identidad se da en un contexto y en un tiempo específico de acuerdo a las interacciones y a los cambios que experimentan estas comunidades. Como señalan los autores la negación y la recuperación de la identidad se da en un proceso constante de relaciones con las otras culturas, pero también depende mucho del fortalecimiento de la estructura de la comunidad para la recuperación de la identidad (ibid).

Para los autores, entonces influye mucho, el proceso de relaciones de la comunidad con la otra cultura, la dinámica histórica dentro de las transformaciones y resistencias. Sobre este proceso de resistencias y contradicciones la posición que asume Pujadas es más que esclarecedor:

La identidad consiste esencialmente en la búsqueda de la idea de *continuidad* de los grupos sociales, a través de las *discontinuidades*, los cruces y los cambios de rumbo, en forma de una *confrontación dialéctica* constante entre el bagaje socio-cultural-simbólico identificado por el grupo como genuino y las circunstancias globales “objetivas” que enmarcan, constriñen o delimitan la *reproducción del propio grupo*. (Pujadas 1993: 63)

Lo que señala Pujadas, de alguna manera, se ajusta más a los procesos que está ocurriendo en las comunidades de nuestro estudio. La confrontación dialéctica entre el ser q'iru y no q'iru, el ser misti con todos los matices y características desde la vestimenta hasta la permanencia en la comunidad, busca, necesariamente, una continuidad del grupo, un proceso de conservación de su cultura. El juego dialéctico de rupturas o discontinuidades permiten en estas comunidades un proceso de continuidades. Por eso se dice que “esta confrontación dialéctica es la que marca el rumbo y el ritmo en la reelaboración constante que el grupo social hace de su propia imagen, así como de su papel en el contexto societario más amplio” (ibid)

Estos procesos de transformaciones en la comunidad permiten no una ruptura en el sentido de separación, sino una continuidad en el sentido de transformación y redefinición con procesos de fortalecimiento del grupo. Los procesos de continuidad no quieren decir ausencia de cambios, redefiniciones, sino por el contrario un proceso de “continuidad en la discontinuidad” (ibid).

Un aporte interesante presenta Golte respecto a un artículo antropológico de Javier Ávila sobre los cambios y transformaciones que se viene dando en el culto al “Señor de Quyllur Riti” y al “Apu Ausangate”. Este artículo resalta un proceso de transformaciones de varias décadas sobre las características de los rituales que se realizan en el santuario que se ubica en la provincia de Paucartambo en Cuzco donde participan los q'iru. El autor, del artículo, denomina a este proceso de cambios rupturas. Al respecto Golte dice:

Las identidades de los pobladores del sur andino van cambiando, las sociedades aldeanas campesinas van desterritorializándose, sus pobladores se integran cada vez más a un mundo nacional e internacional con una división acentuada de trabajo. La diversificación en las metas de la vida y la parafernalia que acompaña las existencias, incluso la dolarización, son fenómenos que no solamente aparecen en el nivel ritual, sino que realmente han acontecido. Sin las muletas de una antropología esencialista, “orientalista” (Said) o “andinista”, los procesos no aparecerían como rupturas sino como continuidad. Por ejemplo, cuando Ávila recurre a los Qeros, estos íconos de la antropología cuzqueña de la invariabilidad de la vida “indígena” en la construcción de una dicotomía entre un pasado auténtico y un presente corrupto, quiéralo o no, cae en la trampa de quitarle a la gente del sur andino la posibilidad de redefinirse en sus propios términos, de redefinir sus fronteras étnicas y las formas de sacralizar su cotidianidad (Golte 2002:302).

Los autores mencionados concuerdan en este proceso dialéctico de cambios y resistencias que se dan en las comunidades, donde las identidades procuran unas continuidades del grupo, de sus culturas. Lo que señala Golte para

el caso de las comunidades andinas del sur del Perú, es también un proceso de cambios, de redefiniciones, como dice Pujadas “continuidad en la discontinuidad”. Las comunidades andinas, como observamos en anteriores trabajos de campo, se han incorporado a la sociedad global, a un mundo más ciudadano, pero inclusive en ese contexto mantienen ciertas características culturales que los define y los diferencia. Son procesos también de resistencias como la permanencia de los ritos; es decir, la religiosidad andina, propia con otros elementos, pero ese sincretismo cultural permite la continuidad de la cultura como bien enfatiza Bonfil (1994), pues es un proceso de apropiación para mantenerse en el tiempo.

Para entender el proceso en los q'iru, sería bueno volver al análisis que hace Golte sobre los procesos de cambios y transformaciones en las comunidades andinas. Los rituales que hacen los q'iru y otros grupos étnicos en el santuario del Señor de Quylluriti son rituales realizadas de acuerdo al contexto. Los rituales que se realizan en las mismas comunidades tienen otros elementos y otras estructuras, por ejemplo no aparecen las máscaras y las vestimentas que se menciona en el artículo de Ávila. Es decir, recogemos de Golte la forma de ver las culturas en su proceso de transformación y no en rescatar lo esencialismo y lo homogéneo de las culturas, pues son esos elementos de apropiación que implican la continuidad y el mantenimiento de las comunidades como los q'iru. En este mismo sentido García (1995) analiza este proceso de contacto entre culturas señalando que los estudios sobre este tema se han focalizado en ver las diferencias entre culturas y no los procesos más bien de cambios y formas de apropiación y de transformación. En este contexto, las continuas relaciones interculturales y los procesos de contacto entre comunidades permiten ver que “nuestra identidad no puede definirse ya por la pertenencia exclusiva a una comunidad nacional. El objetivo de estudio no debe ser entonces sólo la diferencia, sino también la hibridación” (García 1995: 109).

### **3.2. Socialización primaria y socialización secundaria**

Sobre los procesos de socialización primaria y secundaria Berger y Luckmann dicen lo siguiente:

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. (Berger y Luckmann 2001: 166)

Estas dos formas de socialización nos permiten distinguir dos momentos en la socialización de los primeros años de vida con “la socialización posterior continua e infinita” del individuo en la sociedad (Uccelli 1996: 57). Estas concepciones son importantes para resaltar la importancia que tiene la primera socialización en la formación del individuo y su posterior inserción a nuevos grupos y procesos de aprendizaje. Nuestro foco de análisis gira en la

importancia que tienen los procesos de internalización de conocimientos, símbolos culturales y diversos esquemas propios de la cultura q'iru en la primera socialización y cómo se relacionan estos aprendizajes en la socialización secundaria definida como "...la internalización de "sub-mundos" institucionales o basados sobre instituciones" (Berger y Luckmann 2001: 174). Es decir, la relación entre procesos de internalización de una simbología cultural a través del quechua en la familia y en la comunidad y los aprendizajes en la escuela también predominantemente en quechua con espacios de interacción de castellano, principalmente de parte del docente. Estos procesos viabilizan una mejor comprensión de los procesos de transmisión intergeneracional del quechua y su consecuente proceso de conservación o sustitución en la comunidad.

Sobre estos procesos de socialización la escuela en las zonas rurales, específicamente en la zona andina peruana ha jugado un papel desestabilizador en la estructura misma tradicional y un elemento cada vez mayor de erosión de la identidad y de la cohesión étnica. Actualmente, estas relaciones de poder se manifiestan en la fuerte penetración del castellano, lengua dominante, en algunas comunidades indígenas quechuas donde el Estado impone una nueva cultura a través de la escuela castellanizante, además de otros factores como los medios de comunicación, turismo, económicos, etc. Como consecuencia, se da un proceso, cada vez más acelerado, de pérdida de identidad cultural y una consecuente adscripción a la cultura dominante. Esto permite la construcción de nuevas actitudes y valoraciones culturales, sobre todo, de las nuevas generaciones que muchas veces van en contra de la propia lengua y cultura indígena y el paso hacia la lengua castellana. Al respecto, Albó enfatiza con mayor profundidad, respecto de la lengua, este proceso de transición, cada vez mayor, hacia el castellano por medio de la educación formal al cual denomina "transfugio"

La escuela rural juega aquí su rol por ser una de las instituciones más abiertamente promotoras del apabullante proceso de castellanización. El sistema escolar es el brazo largo por el que la sociedad dominante penetra hasta los ambientes más alejados. Hay evidencias de que, a mayor exposición a la educación formal corresponde no sólo un mayor acceso al castellano sino también un mayor transfugio hacia esta lengua. (Albó 1995:22)

Sobre este punto es importante resaltar que la escuela en las comunidades q'iru no ha dado lugar a este proceso de castellanización que menciona Albó, mucho menos existe un proceso de transfugio hacia el castellano. A nuestro modo de ver, la situación actual en estas comunidades es mucho más compleja y menos lineal de la que menciona Albó. Al respecto cabe mencionar los procesos de rupturas, resistencias, redefiniciones y continuidades que caracterizan de una mejor manera lo que sucede en estas comunidades. Ruptura en el sentido simbólico de lo que representa la escuela como una institución del Estado dentro de una comunidad rural que contrasta en esquemas

de aprendizaje distintos con las instituciones de la comunidad. En este sentido, hay más bien un proceso de adecuación, redefinición de la escuela al sistema cultural y social de la comunidad y este proceso implica procesos dialécticos de oposiciones y contradicciones que más que rupturas se ven como continuidades. El contexto actual de enseñanza, sobre todo en Hatun Q'iru (escuela estatal y particular), nos da algunas luces sobre los factores que inciden en la pérdida o mantenimiento de la lengua indígena. Una escuela en la comunidad de Hatun Q'iru en la cual se enseña predominantemente en quechua, incide más en el monolingüismo y en la oralidad en la lengua indígena antes que en el bilingüismo quechua castellano como lo perciben los mismos comunitarios. Entonces, aquí no se da ese proceso de *transfugio* al que hace referencia Albó, sino un proceso de uso permanente del quechua y una suerte de continuidades y resistencias en las comunidades q'iru. Es decir, en estas comunidades la escuela no influye en el aprendizaje del castellano, al menos no como sucede en otras comunidades q'iru y comunidades a las cuales hace referencia Albó. Además la percepción de los q'iru respecto de la escuela para su comunidad es totalmente distinta de la percepción de otros pueblos. Este complejo contexto, nos presenta un panorama distinto y específico para incidir con mayor profundidad en los procesos de mantenimiento y sustitución de la lengua indígena; además nos plantea algunas interrogantes respecto del papel de la escuela en una y otra comunidad dado el mayor monolingüismo en una comunidad y un bilingüismo en los jóvenes y algunos adultos en otra comunidad.

Con respecto a este proceso de rupturas y continuidades es importante lo que señala Bonfil para el contexto de la cultura mesoamericana de comunidades indígenas de México:

...ese pasado lo aceptamos y lo usamos como pasado del territorio, pero nunca a fondo como nuestro pasado: son los indios, es lo indio. Y en ese decir se marca la ruptura y se acentúa con una carga reveladora e inquietante superioridad. Esa renuncia, esa negación del pasado, ¿corresponde realmente a una ruptura histórica total e irremediable? ¿Murió la civilización india y lo que acaso resta de ella son fósiles condenados hace ya cinco siglos a desaparecer porque no tienen ni presente ni futuro posible? (...) El nuestro, como los territorios de casi todos los países del mundo han visto transitar, surgir y desaparecer en él, a lo largo de milenios, una gran cantidad de sociedades particulares que podemos llamar, en términos genéricos, *pueblos*. Pero a diferencia de lo que ocurrió en otras partes, aquí hay una continuidad cultural que hizo posible el surgimiento y desarrollo de una civilización propia (Bonfil 1994: 23-4)

Este continuo proceso de cambios en el devenir de las comunidades indígenas ha dado lugar, como dice Bonfil, a rupturas donde algunas culturas o

pueblos han desaparecido, pero otras todavía se mantienen con características culturales propias. Este proceso implica también procesos de resistencias y redefiniciones en un juego dialéctico propio de sociedades en contacto permanente y de estructuras sociales con percepciones y visiones propias; además con un control de sistemas culturales que a la larga permiten su conservación y su continuidad. Las resistencias y redefiniciones también se dan al interior de un mismo grupo creando e incentivando ideologías y percepciones contrarias a la estructura simbólica de la cultura propia:

En el plano ideológico, la cultura propia se enfrenta día a día con una manera diferente de entender y querer el mundo. La comunidad se divide gracias a la acción de *misioneros, protestantes, maestros “progresistas”*, facciones políticas que se enfrentan por intereses ajenos. Algunas causas ganan mayor partido entre la gente joven y provocan fricciones entre las generaciones. A veces, los mismos padres alientan la deserción de la cultura propia: que sus hijos no hablen “el dialecto”, que sus hijas no vistan la ropa tradicional, que no parezcan indios. Hay que eliminar los signos del estigma. Porque el estigma es uno de los resortes fundamentales de la imposición cultural (Bonfil 1994: 203).

La cultura impuesta para Bonfil es la relación cada vez más fuerte con la cultura dominante, la cual va creando paulatinamente un estigma en la propia cultura. Los procesos de migración, la escuela y los demás elementos de la otra cultura en la comunidad aceleran el estigma en más dominios de la vida cotidiana (Ibíd.). La caracterización de Bonfil para el contexto mexicano es pertinente para comprender los procesos de contacto cultural en los q'iru. Respecto a lo que menciona Bonfil, en las comunidades q'iru hay una forma de resistencia frente a la otra cultura, una forma de control cultural, pero también un proceso de cambios en la percepción q'iru sobre la identidad en los jóvenes y ancianos. Estas oposiciones sobre la identidad q'iru, no implican una ruptura sino una continuidad cultural, una misma visión y una misma ideología. La escuela es uno de los elementos más importantes de esta cultura impuesta, pero para la comunidad la escuela representa un medio de relación con la otra cultura, un proceso de apropiación de conocimientos en beneficio de su comunidad. Aunque la escuela no ha contribuido en la incorporación del castellano y de la lecto-escritura, tampoco ha sido instrumento de cambio cultural y de desestabilización de la estructura comunal. Y es en este sentido que Landaburu enfatiza el papel de la escuela en la conservación de la oralidad de la lengua materna:

La realidad actual en los grupos donde la lengua sigue viva (en muchas partes está debilitándose) es que la comunicación y la transmisión de conocimientos se ejerce

a través de distintos registros de oralidad, a veces muy sofisticados, que se prestan mal a la comunicación escrita, incluso que pueden ser antinómicos con la comunicación escrita. Piensen en los encuentros rituales, en la recitación de mitos, en la enseñanza de curanderos, mamos o payés, etc. Eventualmente el escrito puede tener ahí una función adyuvante de apoyo mnemónico, de estímulo para los jóvenes. Pero pensar que puede sustituir o dejar que sustituya la comunicación oral de conocimientos es desvirtuar el fundamento de estas culturas y contribuir a su disolución en el mismo momento que se afirma apoyarlas (Landaburu 2002: 88).

Esta cita nos permite interpretar lo que sucede en la escuela q'iru. La ausencia de conocimiento de la literacidad en la mayoría de los comunitarios es porque la escuela incide más en la oralidad de la lengua materna, y ésta es extendida a los distintos dominios de la esfera comunal. Lo que ha permitido un mayor monolingüismo en la lengua vernácula en los distintos grupos étnicos en Hatun Q'iru y un bilingüismo reciente en jóvenes y adultos varones, principalmente en Hapu Q'iru. En ambas comunidades el monolingüismo quechua a nivel colectivo es predominante. En esta misma línea se dice: “en ese sentido creo que la escuela debería preocuparse mucho más por reforzar la competencia en los distintos registros de la oralidad compatibles con la esfera escolar que por crear y potenciar competencias en la literacidad. Lo cual no significa que haya que abandonar éstas” (Ibíd.). La oralidad en la lengua indígena es un factor importante en los procesos de socialización primaria y secundaria en estas comunidades. Y la literacidad y el uso del castellano en menor medida en el contexto de la escuela no han sido suficientes para lograr su extensión a los dominios de la comunidad.

Sobre estas situaciones hay algunas preocupaciones planteadas por varios autores como por ejemplo Uccelli en su estudio sobre la socialización en la familia y en la escuela en comunidades de Cuzco expresa:

“...qué identidad cultural se forma el niño rural, expuesto a dos ámbitos o microsistemas diferenciados-escuela y familia-que se dan simultáneamente y nos atreveríamos a decir también paralelamente. Sin embargo tanto la familia como la escuela forman parte de la socialización primaria, y ésta está teñida por una doble socialización. *¿Qué identidad posee el niño? ¿Cómo se concilian en el niño los procesos de socialización paralela a la que es expuesto?*” (Uccelli 1996: 77)

Esta cita nos permite contrastar dos sistemas para el caso que nos ocupa; es decir cómo influye un sistema estatal mediante la escuela en el otro sistema cultural, la familia y la comunidad que sería el macrosistema y

microsistema, respectivamente. ¿Cómo se relacionan y cómo interactúan para convivir y construir una sociedad? Nos centramos en lo que pasa específicamente en las comunidades q'iru. En estas comunidades el sistema cultural y las interacciones en los distintos dominios es mucho más fuerte; es decir menos permeable a los cambios que pueda traer o imponer la escuela, pero al mismo tiempo también hay una relación mucho más estrecha con la escuela en el sentido de que ella ahora representa un soporte de su cultura, una unidad y una continuidad inquebrantable. Es por eso que compartimos con lo que señala Uccelli respecto a que ya no se puede concebir la escuela y la familia como “unidades cerradas e independientes”. Esta continua transformación de las comunidades ya no permite ver un sistema dual y estático, sino una forma de entidades complejas con características peculiares (op.cit: 78). Sobre la relación de la familia y escuela también Little (1995) dice: “los niños de todo el mundo experimentan una discontinuidad entre el sistema familiar y el no familiar, entre el de casa y el de la escuela”.

Sobre la afirmación de Little y también de Uccelli podemos señalar que la discontinuidad entre el sistema escolar y el sistema familiar se acentúa en la medida en que, los contextos, los procesos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje se distancian de la esfera cultural y de la estructura de socialización propia en la cual se desarrollan esos nuevos procesos de relación. Si la lengua materna y la oralidad de la propia cultura están ausentes en estos espacios, como señala Landaburu, las discontinuidades se convertirían en más rupturas y por ende el resquebrajamiento del sistema estructural de la cultura de la comunidad. Aquí también entran los procesos de continua negociación entre la comunidad y la escuela como sucede en la comunidad de Charqapata anexo de Hatun Q'iru.

Estos procesos de discontinuidades de seguro que se han dado en la comunidad q'iru, también procesos de ruptura, pero estos procesos han significado no un rompimiento de sistemas, sino una interrelación en el proceso de continuidades.

### **3.3. Control cultural y lingüístico**

Un aspecto importante que hemos observado en las dos comunidades es el proceso de control cultural y control lingüístico, principalmente en Hatun Q'iru<sup>10</sup>. Respecto al control cultural es importante señalar los procesos del control que ejercen los mismos hablantes que se identifican como grupo étnico distinto a los otros grupos también denominados q'iru. Al respecto Bonfil es bastante claro:

---

<sup>10</sup> El control lingüístico, al igual que el control cultural de Bonfil, se debe entender como un proceso separado del aspecto puramente cultural, pero al mismo tiempo dentro de una estructura cultural, donde los hablantes ejercen el “control” sobre el uso de su lengua indígena, pero al mismo tiempo dejan de lado la práctica cultural ancestral. Esta noción es muy compleja, pero lo percibimos así, en primera instancia, pues algunos grupos establecidos dentro del grupo étnico de las comunidades q'iru presentan estas características (familias que usan sólo la lengua indígena, pero las prácticas culturales propia de los q'iru son dejadas de lado y hasta desdeñadas) por influencia de distintas religiones.

El control cultural debe entenderse como un sistema y como un proceso. Al estudiarlo como sistema resulta posible diferenciar los ámbitos de la cultura y establecer la estructura de las decisiones en un momento dado. Al analizarlo como proceso, esa visión estática adquiere movimiento: aparecen las tensiones, las contradicciones y los conflictos que caracterizan toda relación interétnica asimétrica. (Bonfil 1987: 40)

En el caso de las comunidades q'iru se percibe claramente este proceso de control cultural, pues hay muchos elementos internos y externos que provocan este proceso como una forma de resistencia cultural. Como los mismos comunitarios señalan, la presencia del turismo es un aspecto que pone en peligro la estabilidad cultural q'iru. La presencia de mistis como los denominan trae consigo el cambio de ideologías entre los grupos etéreos, además de diferencias de percepciones entre mujeres y varones. El aprendizaje de castellano en los jóvenes varones principalmente, tiene como consecuencia el mayor desplazamiento de los jóvenes hacia las ciudades y por ende una mayor apropiación del castellano. Pero estos elementos de la otra cultura ofrecen resistencias y oposiciones en la comunidad como por ejemplo, algunos jóvenes que saben castellano en la comunidad hablan sólo en castellano con otros bilingües. La identidad q'iru en este aspecto juega un rol importante y de control social, pues la estructura cultural margina y excluye de alguna manera a aquellos que no se comporten como q'iru o como "inka runa". El uso de la lengua indígena en la comunidad es una característica y una necesidad, además de una presión social. En las comunidades q'iru se debe hablar sólo quechua aunque se sepa castellano. Este proceso de control cultural es mucho mayor en Hapu q'iru donde hay un mayor contacto cultural y lingüístico y por ende mayor bilingüismo. En esta comunidad se nota con mayor claridad el control lingüístico del grupo que tiene dominio de castellano. En los distintos dominios de interacción comunicativa los comunitarios hablan sólo quechua su lengua materna. La relación que existe con esta decisión lingüística está dada por la presión social cultural y por la identidad como un factor fuerte en el uso de la lengua indígena. Otro aspecto que influye en estos procesos de control cultural y control lingüístico es la presencia de la religión evangélica o maranata. Esta religión está influyendo en los procesos culturales y lingüísticos de los q'iru en mayor medida en Hapu Q'iru que en Hatun Q'iru. La presencia de esta religión ha dado lugar a procesos de resistencia y conflictos culturales que han dado lugar a decisiones como una forma de conservación cultural, pero también de paulatina sustitución. Estos procesos son una forma de persistencia cultural a nivel individual, familiar y comunal. Al respecto Bonfil dice:

“la puesta en juego de los elementos culturales necesarios para cualquier acción exige capacidad de decisión sobre ellos. Ahora bien, las formas en que se toman las decisiones varían dentro de un espectro muy amplio, no sólo de un grupo a otro sino en el interior de cualquiera de ellos, según el nivel de las acciones consideradas. Hay

acciones individuales, familiares, comunales, por grupos especiales, macrosociales, etcétera, y en cada una de ellas las decisiones se toman de una manera concreta cuyas características son material de investigación empírica” (op.cit: 27).

Esta intromisión de la religión maranata en la cultura q’iru ha provocado un proceso también de rupturas y discontinuidades en el sistema cultural propio, pero estos procesos permiten observar más que rupturas continuidades. Estas continuidades se actualizan en el proceso de incorporación de familias o sólo de algunos miembros a la religión maranata. A su vez estas familias incorporadas a la religión maranata sufren un proceso de transformación parcial, pues no pierden en su totalidad la concepción de su cultura original. Otras familias luego de un tiempo regresan nuevamente a ser q’iru y a practican su cultura, pero también se produce un nuevo proceso de reincorporación a la religión maranata. Estos procesos de incorporación, rechazo e reincorporación en ambas direcciones se ha producido en un lapso de sólo tres años y ahora hay pocas familias de la religión maranata que ya no quieren volver a ser q’iru, pero algunas todavía se curan con hierbas y mastican coca, otras desdeñan totalmente a los q’iru. Este proceso de cambio y transformación a la religión maranata y a la cultura q’iru se está produciendo con mayor fuerza en la comunidad Hapu q’iru, donde está provocando algunos conflictos al interior de las familias.

En este contexto, las decisiones de una cultura priman, sobre manera, ante la influencia de elementos foráneos en contra de la cultura propia. Por eso el proceso en los q’iru es muy complejo, no es nada lineal; hay resistencias, hay oposiciones y contradicciones en la misma comunidad, pero al mismo tiempo hay continuidades en una comunidad más que en otra.

Otro aspecto que debemos considerar, dentro de los procesos de control cultural, a los cuales hace mención Bonfil, es ese carácter dinámico de relaciones entre grupos étnicos con características distintas. Esta visión de contradicciones y de conflicto interétnico, por ejemplo, se actualiza cuando los pobladores de Hatun Q’iru manifiestan que ellos son, todavía, los verdaderos q’iru, mientras que las demás comunidades que antes eran también q’iru ahora son mistis, pues ya hablan castellano y se visten distinto a los antiguos q’iru. Esta diferenciación étnica muy marcada se nota en las dos comunidades de nuestro estudio y con algunas variaciones en los grupos etéreos. En Hapu Q’iru, por ejemplo, los jóvenes bilingües manifiestan que el hablar castellano, además del quechua, y vestirse con ropa occidental no les quita el ser de la cultura q’iru; mientras los ancianos opinan lo contrario. Estas distintas percepciones de identidad étnica en una misma comunidad, nos plantean también otras interrogantes de cómo las nociones de identidad en distintos grupos etéreos pueden jugar un papel importante en los procesos de control cultural y control lingüístico y, por ende, en los procesos de conservación y sustitución del quechua.

#### 4. Conclusiones

En los distintos dominios de interacción comunicativa encontrados en ambas comunidades el uso de quechua es predominante, tanto en niños, jóvenes, adultos y ancianos varones y mujeres. Es decir, el proceso de transmisión intergeneracional en la familia y en la comunidad es en la lengua indígena y esto da lugar a caracterizar a estas comunidades como monolingües a nivel colectivo y con cierto grado de bilingüismo a nivel individual principalmente en los jóvenes varones y en algunos niños. En Hatun Q'iru, el uso de castellano, de los bilingües, sólo se limita a algunas palabras o frases cortas a manera de alternancia o préstamos lingüísticos casi siempre con interferencia del sistema de la lengua materna. El cambio de código o alternancia se da generalmente en presencia de un extraño y también en la escuela con el docente. La escuela es un espacio donde aparece más castellano en la interacción de niños y docentes; padres de familia y docentes pero sólo entre varones. Las mujeres tanto niñas y adultas no hablan castellano, ni mucho menos intentan hablarlo como lo hacen algunos varones con un extraño. El bilingüismo en Hatun Q'iru es menor que en Hapu Q'iru debido al poco contacto con el castellano; es decir, la salida a las ciudades en busca de trabajo principalmente y son los varones jóvenes que tienen mayor competencia en castellano, mientras las mujeres en todos los grupos etáreos son monolingües quechua. En Hapu Q'iru, el bilingüismo aumenta cada vez más, sobre todo en los varones, debido al constante desplazamiento hacia las ciudades como Cuzco, Paucartambo, Ocongate y Puerto Maldonado para trabajar en las chacras, fábricas y en la selva de Puerto Maldonado, principalmente en los lavaderos de oro. En Hapu Q'iru no sólo los jóvenes varones salen a las ciudades, sino también las mujeres jóvenes y adultas, ancianos y también algunos niños y niñas llevados por sus padres a estudiar a Cuzco o a Ocongate. Es por esta razón que en la comunidad de Hapu Q'iru hay algunas mujeres bilingües incipientes; hay jóvenes que comprenden y pueden estructurar algunas frases en castellano, pero no pueden seguir una conversación sólo en castellano; mientras que la mayoría de jóvenes varones sí entienden castellano y pueden seguir, aunque con ciertas limitaciones, una conversación en castellano a quienes se podría denominar como bilingües avanzados. Hay también niñas y niños bilingües incipientes o pasivos lo que no hemos encontrado mucho en Hatun Q'iru. También en Hapu Q'iru hay algunos niños, jóvenes y adultos con buen dominio del castellano a los que se les puede denominar, de alguna manera, bilingües coordinados.

Por un lado, respecto al proceso de adquisición y aprendizaje del castellano en ambas comunidades, decimos que el castellano se aprende a partir de los diez años aproximadamente y no en la comunidad y en la escuela, sino en las ciudades y en los viajes donde la exposición a la lengua castellana es mayor y en distintos contextos. Esta caracterización de adquisición de la segunda lengua en ambas comunidades daría lugar, más bien, a hablar de un bilingüismo tardío antes que de un bilingüismo temprano o nativo. Por otro lado, en ambas comunidades los comunitarios bilingües y monolingües no quieren dejar de hablar quechua en la comunidad, tampoco quieren perder su cultura y lengua

ancestral porque tienen una identidad muy fuerte y valoran su cultura q'iru; pero al mismo tiempo quieren aprender castellano, leer y escribir.

Las actitudes y valoraciones que tienen los q'iru sobre su cultura en ambas comunidades está marcando dos procesos muy importantes:

#### 1. Continuidad cultural y lingüística

Una de las afirmaciones que salta a la vista luego del análisis de los datos es el proceso de conservación de la lengua quechua en todos los espacios de la comunidad y la familia y en todos los grupos étnicos. Este proceso característico en estas dos comunidades se debe principalmente a tres factores:

##### a. La identidad étnica individual y de grupo

La identidad q'iru está sustentada sobre la base ancestral e histórica que se ha venido fortaleciendo a través de la transmisión intergeneracional de una esfera simbólica cultural en la familia y en la comunidad. El ser q'iru se afirma desde la concepción mítica del origen incaico donde incarrí debería haber fundado el imperio del tawantinsuyo en los territorios q'iru, pero fueron los antepasados q'iru, los ñawpa machula que no permitieron la intromisión de un foráneo y lo expulsaron de sus territorios; es decir, como ellos mismos dicen qarqurpariyku 'los expulsamos'. Esta concepción mítica se refuerza y continúa con el proceso de la hacienda donde la identidad q'iru, sobre todo en Hatun Q'iru, cobra mayor fuerza y por ende mayor resistencia a los factores de cambio, ya sea la escuela, el turismo o la misma presencia del castellano por los comunitarios jóvenes. Es decir, el proceso de la hacienda fue también un proceso de resistencia ante los abusos del hacendado y en la tradición histórica dicen que ellos lo expulsaron: "ñuqayku qarqayku" 'nosotros lo expulsamos'. Esta estructura simbólica identitaria ahora permite que se denominen "inka llaqta" 'pueblo inca', "inka runa" 'descendiente de los incas'. Estas categorías expresadas por los mismos comunitarios se actualizan en una herencia ancestral, una cultura de sus antepasados que ellos no quieren perder y por ello el proceso actual de resistencias ante el castellano y ante la religión maranata. Por eso es que los niños y niñas desde que tienen uso de razón pueden definir fácilmente qué es ser q'iru porque los procesos de socialización están cargados de la simbología cultural q'iru que se refuerzan a través de la lengua materna, el quechua. Esta fuerte concepción identitaria está cargada de matices a nivel individual y grupal y también interétnica respecto a otros grupos también denominados q'iru, pero que ahora están sufriendo procesos de cambio cultural y lingüístico bastante acelerados. Esta percepción identitaria distinta en los grupos étnicos tiene cuatro elementos importantes, los cuales se relativizan en los jóvenes, mientras que en los mayores la concepción identitaria respecto a estos mismos elementos es más radical y absoluta: la ropa típica q'iru; el hablar quechua; la permanencia en la comunidad y la práctica de las costumbres q'iru en la comunidad. Estos cuatro elementos para los ancianos es vital para denominarse q'iru. Mientras que los jóvenes relativizan esta visión identitaria y dicen que la ropa q'iru lo pueden usar en ocasiones especiales como en carnavales (febrero), pero eso no significa que ellos al ponerse ropa occidental

dejen de ser q'iru; respecto al aprendizaje del castellano, los ancianos lo ven como un peligro hacia el abandono de la cultura y la lengua materna, pero para los jóvenes el castellano es un proceso de apropiación necesaria sin que eso permita el abandono de su cultura q'iru.

b. La organización ancestral q'iru

La organización ancestral q'iru compuesta por un warayuq, tres albácer, un arariwa y un anciano consejero representa un símbolo cultural identitario q'iru. Esta organización comunal se viene constituyendo en un factor importante de continuidad y conservación lingüística, pues su desestructuración o debilitamiento provoca una desconexión identitaria q'iru y por lo tanto un mayor desplazamiento a las ciudades y con ello el aprendizaje del castellano y actitudes distintas a la concepción q'iru. Este proceso de debilitamiento y actitudes negativas hacia su propia cultura se nota con más fuerza en Hapu Q'iru donde el proceso de bilingüización también es mayor sobre todo en los jóvenes y en algunos niños. En esta comunidad los ancianos atribuyen el proceso de desplazamiento a las ciudades en busca de trabajo a la falta de cosecha, pues el arariwa ya no está cumpliendo sus funciones de controlador de las tierras y por eso es que ellos manifiestan que este año no hubo cosecha de papa y oka. Es en este sentido que la organización ancestral cumple una función importante en la comunidad y es el de organizar a la comunidad, cuidar las tierras y representar a la comunidad dentro y fuera de ella; al no haber esa representatividad la relación simbólica identitaria se viene debilitando y la organización ancestral ya no está siendo la referencia ancestral q'iru como sí lo era antes y como sí lo es ahora en Hatun Q'iru.

c. La escuela

La escuela en estas dos comunidades ha jugado y tiene un rol importante en el proceso de conservación de la lengua indígena quechua. La escuela en Hatun Q'iru y Hapu Q'iru representa un proceso donde la oralidad del quechua se impuso ante un proceso castellanizante e impositivo de la cultura dominante como se ha visto en otras comunidades quechuas de la zona andina peruana. En este sentido, la escuela para los q'iru no representa un peligro para su cultura como la castellanización o la pérdida de las costumbres propias, sino por el contrario, atribuyen a la escuela un papel dinamizador para la continuidad de su cultura originaria. Es decir, la escuela debe ser un espacio de aprendizaje del castellano, además de la apropiación de la lecto-escritura; pero la escuela no puede ser un elemento que vaya en contra de su cultura y lengua quechua; mucho menos, se concibe que la escuela pueda hacer desaparecer su cultura. Es decir, estas comunidades tienen una concepción distinta de lo que es y debiera ser la escuela. La escuela, en la persona del docente, debería recoger los elementos culturales q'iru como la historia, costumbres más importantes de la comunidad y eso "ponerlo en el papel" escribir para reforzar los aprendizajes de los niños. Conciben también a un docente investigador, un docente que recorra la comunidad y conozca las costumbres y las actividades de las familias para que después pueda escribir y dejar un documento en la escuela sobre las formas

culturales de la comunidad y así otro docente hará lo mismo, pero teniendo ya un documento escrito sobre la comunidad donde va a trabajar.

## 2. Procesos de cambio cultural y lingüístico

### a. La religión maranata

Actualmente uno de los procesos más fuertes que inciden en el cambio lingüístico y cultural en estas dos comunidades es la introducción, desde hace cinco años, de la religión maranata. La presencia de la religión maranata en estas comunidades, sobre todo en Hapu Q'iru, está dando lugar a cuatro procesos: (1) conflicto identitario, (2) conflicto interfamiliar (3) desplazamiento a las ciudades y, (4) cambio cultural. La religión maranata introduce una nueva ideología, una forma de vida distinta a la cultura q'iru; esto permite, primero, un choque con la concepción identitaria q'iru y, segundo, un paulatino proceso de resistencias y redefiniciones con la consecuente incorporación o conversión de familias a maranatas y otro proceso de reconversión a su identidad originaria q'iru. Este es un proceso de resistencias muy importante en el proceso mismo de conservación y mantenimiento cultural y lingüístico que nosotros lo llamamos procesos de control cultural y control lingüístico para caracterizar mejor lo que sucede actualmente en estas dos comunidades. Pero estos procesos de incorporación y reconversión a la cultura q'iru no son totales en la familia; es decir, el proceso muchas veces es parcial donde sólo algunas familias se incorporan a la religión maranata y el resto de la familia todavía mantiene su fidelidad cultural, pero en algunos casos se nota el cambio ideológico hacia la religión maranata que, a la postre, permitirá la total conversión a la religión maranata. Lo mismo sucede en sentido contrario, cuando las familias vuelven a ser q'iru. Este proceso también marca un conflicto entre las familias de la comunidad (2), pues las familias de la religión maranata odian a las familias q'iru y critican su comportamiento referido a su cosmovisión q'iru. Este conflicto provoca una inestabilidad en la vida comunal, además de percepciones sobre los males que aquejan a la comunidad producto, dicen, de este conflicto entre familias de una y otra religión. Esta relación comunal provoca un descontento para seguir en la comunidad y un cuestionamiento respecto del proceso cultural q'iru y muchas veces esto también posibilita una mayor incorporación a la religión maranata como una salida a una situación de incertidumbre social. Dentro de este proceso de conflicto comunal se da otro proceso que es el desplazamiento a las ciudades en busca de mejores oportunidades económicas sobre todo, pero para esto influye también un debilitamiento de la organización ancestral que ya no es una referencia identitaria fuerte como sucedía hace algunos años como refieren los mismos comunitarios.

### b. El desplazamiento a las ciudades

El desplazamiento hacia las ciudades es mayor en Hapu Q'iru y las razones son también, debido a los factores ya mencionados. En Hatun Q'iru el mayor desplazamiento es de los jóvenes para trabajar con el turismo por unas semanas y luego regresan a la comunidad y luego de cierto tiempo salen nuevamente. Lo mismo sucede con algunos ancianos, pues debido al prestigio

de su cultura y de la medicina q'iru ellos salen a Cuzco por unos días y luego retornan a su comunidad. Esto es, el desplazamiento de algunos comunitarios q'iru hacia las ciudades es menos prolongado y por razones más de adquisición de necesidades básicas como fósforo, sal y kerosene principalmente. Mientras que en Hapu Q'iru el desplazamiento es más continuo y prolongado, por meses; además tienen razones mucho más fuertes como es la falta de comida, pues la cosecha no abastece todo el año y tampoco tienen muchos animales como en Hatun Q'iru que les pueda permitir vender lana como sucede en Hatun Q'iru. Otro aspecto es que en Hapu Q'iru viajan niños, jóvenes, ancianos hombres y mujeres (en menor cantidad) y esto repercute también en el mayor bilingüismo a nivel individual y un mayor aprendizaje del castellano sobre todo de los jóvenes varones. El desplazamiento a las ciudades provoca, además del aprendizaje del castellano, concepciones distintas a la cultura q'iru; aunque la identidad q'iru se mantiene todavía, las posiciones ideológicas de algunos jóvenes y niños, sobre todo, nos da a entender que se está produciendo ya un proceso de debilitamiento cultural e identitario que no se nota en Hatun Q'iru. Esto a la larga será un factor principal de cambio lingüístico que se inicia en un cambio identitario (cultural) con actitudes y valoraciones negativas a la cultura y lengua propia.

### Referencias bibliográficas

- Avila, Javier. (2002). Regionalismo, religiosidad y etnicidad migrante trans/nacional andina en un contexto de globalización: el culto al Señor de Qoyllur Ritti. En Norma Fuller (Editora), Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades. Lima: IEP, PUCE, UP, 209-246.
- Appel, René y Pieter Muysken. (1996). Bilingüismo y contacto de lenguas. Barcelona: Ariel.
- Baker, Colin. (1996). Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Cátedra.
- Barth, Frederik (comp.). (1976). Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales. México. Fondo de cultura económica pp. 9-48.
- Berger, Peter y Thomas Luckman. (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrourtu Editores.
- Bonfil B, Guillermo. (1996). Teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. Revista de la Casa Chata No 3. México: CIESAS, pp. 23 – 43.
- Bonfil B. Guillermo. (1994). México profundo. Una civilización negada. México: Editorial Grijalbo.
- Carbajal, Vidal. (2002). Desplazamiento lingüístico del quechua en el distrito de Cachora, departamento de Apurímac, Perú: diagnóstico sociolingüístico. Informe de trabajo de campo. Maestría en Educación Intercultural Bilingüe. PROEIB Andes, Universidad de San Simón.
- Carbajal, Vidal. (2003). Conservación y desplazamiento intergeneracional del quechua en Hatun Q'iru. Informe de trabajo de campo. Maestría en Educación Intercultural Bilingüe. PROEIB Andes, Universidad de San Simón.
- Cortes, Pedro; Teresa Suárez; Nelly; William García. (1989). Socialización del niño indígena. Popayán: Universidad del Cauca/Plan Nacional de Rehabilitación.

- Christian, Donna. (1992). La planificación de las lenguas desde el punto de la lingüística. En F. J. Newmeyer (comp.) Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: contexto sociocultural. Madrid: Visor, pp. 233 – 252.
- Etxebarria, Maitena. (1995). El bilingüismo en el estado español. Bilbao: FBV.
- Fasold, Ralph. (1996). Sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística. Madrid: Visor.
- Fishman, Joshua. (1965). Who speaks what language to whom and when?. La linguistique 2, pp. 67-88.
- García, Néstor. (1995). Las identidades como espectáculo multimedia. En García Canclini (Coordinador), Culturas en globalización. América Latina-Europa-Estados Unidos: libre comercio e integración. México: Editorial Nueva Sociedad, pp. 107-116.
- Gleich, Von Uta. (1989). Educación Bilingüe intercultural en América Latina. Alemania: GTZ.
- Geertz, Clifford. (1996). Los usos de la diversidad. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Hymes, Dell. (1973) Foundations in sociolinguistics. An Ethnographic Approach. USA: University of Pennsylvania.
- Harris, Marvin. (1998). Antropología cultural. Madrid: Alianza Editorial.
- Hornberger, Nancy. (1989). Haku Yachaywasiman: la educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno. Lima: Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- Landaburu, Jon. (2002). Posibilidades y condiciones de uso de la escritura en los pueblos indígenas. En María Trillos (comp.) Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales. Seminario-Taller. Bogotá: I.C.C, CCELA, MEC.
- Little, Angela. (1995). Para concluir: cuestiones de cultura y de educación. Revista Perspectivas, vol. XXV, 4, diciembre. UNESCO, pp. 873-879.
- López, Luis Enrique. (1990). El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú. En E. Ballón y Cerrón-Palomino (editores) Diglosia linguoliteraria y educación en el Perú. Homenaje a Alberto Escobar. Lima: CONCYTEC, GTZ, pp. 91-128.
- Milroy, Lesley. (1987). Language and Social Networks. Oxford: Basil Blackwell.
- Milroy, Lesley. (1987). Observing and analysing natural language. A critical account of sociolinguistic method. Oxford: Basil Blackwell.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos. (2000). La dignidad e igualdad de las lenguas. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno Fernández, Francisco. (1998). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona: Ariel.
- Ninyoles, Rafael Luis. (1972). Idioma y poder Social. Madrid: Tecnos.
- Pujadas, Joan Joseph. (1993). Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos. España: Eudema.
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Pavia: Aljibe.
- Romaine, Suzane. (1994) El lenguaje en la sociedad. Barcelona: Ariel.
- Roetaetxe Amusategi, Karmele. (1990). Sociolingüística. Madrid: Editorial Síntesis.
- Siguan, Miguel y William Mackey. (1989). Educación y bilingüismo. Madrid: Santillana.
- Sichra, Inge. (1999). La alternancia de códigos: funcionalidad de una estrategia comunicacional en un contexto intercultural. En Ruth Moya (Editora), Interculturalidad y Educación: Diálogo para la democracia en América Latina. La interculturalidad en la educación bilingüe para poblaciones indígenas de América Latina. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, pp. 121-168.
- Sichra, Inge. (2003). La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba. Bolivia: Plural, PROEIB Andes.

Uccelli, Labarthe Francesca. (1996). Socialización infantil a través de la familia y la escuela. Tesis para optar el grado de Licenciatura en ciencias sociales con mención en Antropología. Lima: PUCE.

Vidal César Carbajal Solís  
PROEIB Andes  
Universidad Mayor de San Simón  
Cochabamba Bolivia