

SABERES EN PELIGRO: ADQUISICIÓN, ENSEÑANZA Y EXCLUSIÓN DEL QUECHUA EN EL PERÚ

CONHECIMENTO EM PERIGO: AQUISIÇÃO, ENSINO E EXCLUSÃO DO QUÍCHUA NO PERU

KNOWLEDGE IN DANGER: ACQUISITION, TEACHING AND EXCLUSION OF QUECHUA IN PERU

Recibido: 31/10/2022

Aprovado: 15/12/2022

Publicado: 29/12/2022

DOI: 10.18817/rlj.v6i2.3040

Roxana Quispe-Collantes¹

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4321-823X>

Resumen: Este artículo ofrece una mirada crítica a la situación de los saberes ancestrales, desde una revisión del quechua como lengua materna y como segunda lengua en el Perú, teniendo especialmente en cuenta su evolución como lengua escrita. Se explora la adquisición y enseñanza del quechua, para reflexionar sobre la exclusión histórica del quechua y de sus hablantes, que se mantiene hasta hoy, a pesar de que desde 1993 la constitución peruana considera oficiales a todas las lenguas originarias. Se concluye que esta exclusión persistente pone en riesgo a los saberes ancestrales, en la medida que vulnera y destruye los lazos de transmisión intergeneracionales, perjudicando y limitando las posibilidades de revitalización de los saberes ancestrales; no obstante, también se avizoran posibilidades de revertir el riesgo en oportunidad.

Palabras clave: Quechua. Perú. Adquisición. Enseñanza. Exclusión.

Resumo: Este artigo oferece um olhar crítico sobre a situação do conhecimento ancestral, a partir de uma revisão do quíchua como língua materna e como segunda língua no Peru, especialmente levando em conta sua evolução como língua escrita. Explora-se a aquisição e o ensino do quíchua, para refletir sobre a exclusão histórica do quíchua e de seus falantes, que continua até hoje, apesar de desde 1993 a constituição peruana considerar oficiais todas as línguas nativas. Conclui-se que essa exclusão persistente coloca em risco os saberes ancestrais, na medida em que viola e destrói os laços de transmissão intergeracional, prejudicando e limitando as possibilidades de revitalização dos saberes ancestrais; no entanto, também há possibilidades de transformar o risco em oportunidade.

Palavras-chave: Quechua. Peru. Aquisição. Ensino. Exclusão.

Abstract: This article offers a critical look at the situation of ancestral knowledge, from a review of Quechua as a mother tongue and as a second language in Peru, especially taking into account its evolution as a written language. The acquisition and teaching of Quechua is explored, to reflect on the historical exclusion of Quechua and its speakers, which continues to this day, despite the fact that since 1993 the Peruvian constitution considers all native languages official. It is concluded that this persistent exclusion puts ancestral knowledge at risk, to the extent that it violates and destroys intergenerational transmission ties, harming and limiting the possibilities of revitalizing ancestral knowledge; however, there are also possibilities to turn the risk into opportunity.

Keywords: Quechua. Peru. Acquisition. Teaching. Exclusion.

¹ Catedrática universitaria, candidata a doctora en Literatura Peruana y Latinoamericana por la UNMSM, con la primera tesis doctoral escrita y sustentada en quechua, con calificación excelente de 20. Experiencia en enseñanza de idiomas, traducción e investigación académica de la literatura y la lingüística andina. Busco fortalecer y revitalizar el runasimi, como una lengua necesaria para la vida académica y científica; y anhelo contribuir en la valoración de la diversidad lingüístico-cultural y de los saberes ancestrales de los pueblos, a través del estudio y fomento de todas las lenguas originarias. E-mail: roxana.quispecollantes@unmsm.edu.pe

1. Aproximaciones a la adquisición de las lenguas

El lenguaje es algo innato. Nacemos con la capacidad de comunicarnos, de expresarnos por medio de interacciones mutuamente comprendidas. Pero el lenguaje humano es además articulado, porque funciona usualmente mediante un aparato fonador especializado, que reproduce sonidos estructurados en base a reglas que dan sentido a diversos sistemas de signos, posibilitando diferentes modos de comunicación, que pueden ser simples y efectivos para una comunidad de hablantes específica, pero resultar difíciles de entender para quienes no conocen los códigos básicos de dicha comunidad.

En contraste, las lenguas no son innatas. A diferencia del lenguaje, requieren adquirirse en el marco de un contexto familiar, social, cultural y geográfico específico. Por ejemplo, es muy probable que alguien nacido en Francia hable francés. Sin embargo, es poco probable que haya países estrictamente monolingües. Por efecto de las migraciones y por el hecho de que las lenguas no tienen fronteras, el multilingüismo es la realidad predominante en el mundo. Y en las últimas décadas, con el avance de los procesos globales, han adquirido mayor relevancia las lenguas originarias, al punto que las Naciones Unidas han declarado a la década del 2022 al 2032 como el “Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas”.

El término “indígena” tiene una connotación problemática en los países con pasados coloniales de dominación y explotación. En los países andinos es equivalente al término “indio”, que fue inventado para homogeneizar a la población dominada, obligándola a dejar sus raíces para abrazar la nueva realidad religiosa, lingüística y social impuesta. Ello no significa que para otros pueblos tenga otras connotaciones. Para los líderes de los pueblos amazónicos, por ejemplo, reivindicarse indígenas es motivo de orgullo. Esta actitud no es usual en los pueblos andinos. Por ello, en este artículo se opta por el término “originario”.

Además, cuando hablamos de lenguas no podemos obviar el hecho de que su existencia no es neutral, sino que está condicionada por el poder. Las lenguas, en ese sentido, son seres vivos que pueden morir, por efecto de las decisiones que se tomen respecto a su uso. Así, es posible que una lengua que deje de usarse, muera, como ocurrió con innumerables lenguas originarias tras el contacto con el denominado

mundo occidental; pero también es posible que una lengua considerada muerta, resucite, como ocurrió con el hebreo.

Para el caso específico de las lenguas originarias, su uso es valorado en función de quienes deciden qué hacer con ellas; es decir, en función de las medidas establecidas para su mantenimiento, fortalecimiento y revitalización; o por el contrario, para su debilitamiento, abandono y desaparición. Naciones Unidas calcula que una lengua originaria se extingue cada dos semanas. Y el ritmo se acelera. Una de las razones de este peligro se debe a las condiciones cambiantes en las que se adquieren como lenguas maternas, por lo que es necesario conocer cómo ocurre el proceso de adquisición lingüística, para que a partir de allí comprendamos mejor las condiciones que están contribuyendo a esta extinción masiva, y qué papel juega la exclusión en este problema latente.

Partamos por un hecho singular, como es la gran capacidad que tienen los niños para adquirir una lengua, al punto que usualmente son considerados como “esponjas lingüísticas”. Los trabajos sobre la adquisición de lenguas maternas diferencian hasta cinco etapas en el desarrollo de la lengua, que comprenden la recepción, comprensión y producción del habla infantil. Todo empieza con el manejo del aparato fonador. Al nacer, los bebés ya distinguen sonidos del habla y a partir de los 4 meses producen chirridos, gruñidos, suspiros, arrullos vocálicos y risas. Balbucean hasta los 8 meses, produciendo una palabra hacia el 1 año y medio; y dos palabras hacia los 2 años. Luego, van aumentando su vocabulario y combinando varias palabras por enunciado, hasta los 30 meses (QUINTANILLA ET. AL., 2014). Alrededor de este lapso de tiempo, los niños ya son capaces de percibir los sonidos de su lengua materna, así como de ir mejorando su pronunciación con estrategias de acomodación, que ellos van ajustando de acuerdo a la pronunciación que escuchan en su entorno. Por ello, es muy importante el ambiente que rodea al niño en este período de su vida, así como los juegos que desarrolle y que le permitan desarrollar sus capacidades de representar y comprender (COULSON, 2016). Lo expuesto hasta aquí se aplica para distintos contextos.

Para el caso de las sociedades tradicionales andinas, los niños son criados en la interacción de dos contextos: el seno familiar y la comunidad campesina. Desde muy pequeños, interactúan y dialogan con sus pares, así como perciben todos los sonidos de su variedad local de quechua; pero lo más importante es que son las mujeres de su entorno las que tienen un rol fundamental en la adquisición de la lengua

materna. Si bien la marginación y exclusión de las lenguas originarias las ha confinado a los espacios domésticos y cotidianos, alejándolas del uso público y considerado de mayor estatus, la vigencia del quechua se debe a que se continúa practicando, junto con los principios de reciprocidad y apoyo mutuo, que involucra a familias y comunidades; participando así los niños en los trabajos domésticos y de la chacra, rodeados de un ambiente intergeneracional, donde predomina el uso del quechua en las comunidades tradicionales.

Esta adquisición temprana del quechua se afianza más desde el cariño que se tiene a las raíces y saberes ancestrales, que es alentado y transmitido en las familias especialmente por las mujeres, tanto durante la preparación de alimentos y el uso de plantas y animales con fines medicinales, como en la participación en las danzas y en las celebraciones comunales. Pero además, toda esta interacción ocurre rodeada de un profundo respeto a las divinidades andinas y a la *Pachamama*; por lo que es ineludible para el infante adquirir también todo este universo de significados desde muy temprana edad.

2. Evolución de la enseñanza del quechua escrito

La adquisición es básicamente un proceso oral, porque se adquiere la lengua materna en la interacción de sonidos significativos. En cambio, con la enseñanza entramos a la esfera del aprendizaje, que pertenece a un sistema más formalizado que el de la adquisición, porque involucra normas, mecanismos e instituciones que acreditan estos aprendizajes como socialmente válidos. En este sentido se puede aprender una lengua como segunda lengua, en diferentes niveles y diversos motivos: por voluntad propia, por fines laborales, o forzados por un cambio de contexto, como ocurre con la población migrante.

Partiendo de la distinción entre oralidad y escritura, que considera estas actividades como dos modos diferenciados de pensamiento, autores como CASSANY (1999) estiman que aprender a leer y a escribir conlleva a un cambio de mentalidad, porque con estas actividades se desarrollan las capacidades reflexivas, permitiendo el avance del saber académico y letrado. Sin embargo, como se indicó al inicio, ninguna lengua se establece en espacios neutros, y por tanto, el poder sigue influyendo también en la enseñanza de las lenguas originarias, las cuales son excluidas del sistema educativo desde el momento en que se las considera ágrafas,

y por tanto, inferiores. Estudios sobre los aprendizajes de los niños de pueblos originarios de la Amazonía brasileña (TASSINARI y GUEDES, 2015) y de la sociedad mapuche (SZULC, 2015) resaltan la importancia de los juegos infantiles y de la participación infantil en los procesos de aprendizaje que les ofrecen sus culturas, pero advierten que sus saberes son desvalorizados por la escuela.

En el caso del quechua, constituye una familia lingüística transfronteriza, que se habla en siete países (Ecuador, Perú, Colombia, Chile, Argentina, Bolivia e incluso Brasil) y que tiene una tradición de escritura alfabética. No obstante, es usual que sea considerada inclusive por algunos destacados educadores como una lengua ágrafa. Por ello, es interesante explorar la evolución del quechua, como una lengua originaria adaptada a la escritura alfabética, para entender cómo su desvaloración se relaciona con la exclusión real y simbólica que experimentan el quechua y sus hablantes en Perú.

Cabe precisar que el término “quechua” es de origen colonial. Las comunidades de hablantes suelen denominar a sus lenguas maternas de una manera propia. En ese sentido, el término “quechua” engloba a toda una familia de lenguas, con variedades y subvariedades que no suelen autodenominarse “quechuas”. Asimismo, la escritura alfabética también fue impuesta. Históricamente, la escritura alfabética del quechua ha evolucionado, porque evolucionaron sus hablantes y evolucionó la mirada brindada al quechua como lengua.

Del siglo XVI al siglo XIX, predominó una mirada católica y colonial sobre la escritura en quechua, interesada en realzar la aplicación de la gramática en un sentido tradicional, con el fin de lograr la conversión religiosa del “indio”. En cambio, desde mediados del siglo XIX y durante el siglo XX, la mirada colonialista fue reemplazada por una mirada civilizatoria y eurocentrista, con renovadas perspectivas sobre el lenguaje y las lenguas, influidas por las corrientes surgidas con el desarrollo de la lingüística.

En el Perú, durante la etapa colonial se impulsó la enseñanza del quechua escrito, en la medida que sirvió a los fines de los grupos dominantes; pero también hubo campañas de extirpación religiosa, en donde se estudiaba el quechua para conocer mejor al “otro” y convertirlo a “la verdadera fe”, lo cual es el trasfondo de un documento excepcional como el Manuscrito de Huarochirí. Junto con este trabajo, que recoge la cosmovisión ancestral, destacan también obras como las de Diego Gonzales Holguín, Guamán Poma de Ayala y Juan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui

Salcamayhua; porque estos autores, al escribir en quechua, o sobre el quechua, tenían otros objetivos que la “conquista de las almas”. Y a través de ellos pudo llegar a nuestros tiempos un testimonio valioso del quechua de esas épocas.

Pero en general, el quechua escrito se instauró básicamente para la enseñanza del clero, para lo que se creó tempranamente una cátedra universitaria de quechua, en 1579, con la denominación de: “Cátedra de la Lengua General de los indios”. El objetivo era convertir al catolicismo a los quechuahablantes, enseñando el quechua como segunda lengua al clero, mediante gramáticas, diccionarios, vocabularios, traducciones bíblicas y cancioneros, escritos por y para los clérigos.

Este auge de la enseñanza del quechua escrito retrocedió alrededor de 1781, tras la derrota de Túpac Amaru II; dado que, entre otras drásticas medidas, se prohibió el uso del quechua. Observamos entonces que la enseñanza del quechua estuvo ligada a los fines del poder dominante. Por eso, cuando en 1821, nuevas elites criollas y mestizas celebraron la independencia de España, se estableció un nuevo escenario para la enseñanza del quechua. Se siguió utilizando el quechua como lengua para la comunicación, e incluso hubo un renacimiento del teatro en quechua y de los estudios gramaticales; pero su enseñanza no tuvo el impulso anterior, en la medida que las elites estimaron que podrían gobernar mejor a la naciente república con una sola lengua: el castellano. Se reforzó entonces la castellanización, impulsándola a través de la expansión del sistema educativo por todo el país (CONTRERAS, 2004).

La comunicación oral en quechua se adaptó a nuevos contextos bilingües, por efecto del crecimiento poblacional y los desplazamientos migratorios, pero también por los cambios en la composición social. De manera restringida, sirvió para la comunicación entre comunidades, pero también entre poderosos y subordinados. Un nuevo escenario se formó, entre grupos dominantes que no entendían a los grupos dominados, y viceversa; así como entre grupos dominantes que sí los entendían, pero que requerían no ser identificados con ellos. Se estableció entonces el conocimiento de la escritura en quechua como una fuente de prestigio, elevando a los quechuístas como una categoría privilegiada de hablante. Se ahondó así la brecha entre quienes solo hablaban la lengua, y quienes la hablaban y escribían desde un modelo alfabético latino, aprendido conjuntamente con la castellanización.

Actualmente, en pleno siglo XXI, esta brecha sigue pesando en la escritura alfabética del quechua, porque conlleva a que no se reconozcan como válidos otros modos de escribir en quechua, como *kipus*, *tokapus* y *pallays*. Además, la brecha

refuerza que los hablantes que no aprenden la escritura sean vistos como incultos. Esto trastoca las expectativas de quienes adquieren sus lenguas maternas en sus pueblos originarios, pero que luego buscan aprender lenguas de mayor prestigio social. Y en Perú, ese estatus sigue teniéndolo el castellano. Cabe destacar que el problema en sí no es aprender otras lenguas, sino que ello involucre avergonzarse de la lengua materna, y por ende, de la propia identidad.

Retomando el tema de la enseñanza, los estudios sobre la lectoescritura infantil resaltan la importancia de las interacciones comunicativas y del rol del docente para incentivar la imaginación del niño. Pero considerando que la escuela es un espacio de poder, tendría que abordarse cómo la alfabetización predominante repercute en el uso y la valoración de las lenguas maternas originarias. En el caso del quechua cusqueño, por ejemplo, algunos investigadores hallaron que el docente solo usaba el quechua “para hacerse entender” (SANTISTEBAN Y OTROS, 2008, p. 41). En Apurímac, otra investigación encontró que incluso en la escuela bilingüe los niños quechuahablantes experimentaban sentimientos de distancia e intimidación, por parte del docente y de sus otros compañeros (ZAVALA, 2002, p. 192).

Dadas las capacidades infantiles para la adquisición de cualquier lengua, es importante tomar conciencia de lo que se está haciendo bien y lo que no se está haciendo bien, para brindar una enseñanza adecuada de la escritura, tanto para el quechua como para otras lenguas originarias. Esta concientización implica resaltar sobre todo el problema de la exclusión, como uno de los fundamentos de las brechas que no se terminan de cerrar desde la colonia, y que conducen a que todavía ahora, a pesar de su reconocimiento oficial e incluso de su alfabetización, las lenguas originarias sigan en peligro de desaparecer.

3. Reflexiones desde la exclusión del quechua como lengua originaria

Hay exclusión donde no hay igualdad. Vemos señales de la exclusión en todas partes, y la existencia de las lenguas originarias no es ajena a esta realidad. Un ejemplo fortuito puede introducirnos al tema. En la televisión peruana, una periodista indaga sobre las aspiraciones de estudiantes de pueblos originarios, que participaban en un evento deportivo, y cuyos padres usualmente son analfabetos. Una adolescente cusqueña quechuahablante le respondió, en castellano: “Mi sueño es ser una persona diferente de lo que es mi papá y mi mamá”. Esta respuesta podría indicar una

disconformidad. Dada la experiencia histórica de los quechuahablantes, querer ser diferente a los padres equivaldría a no ser considerado “menos”: ser diferente entonces se vuelve una urgencia, para no ser discriminado, excluido o marginado.

Las estadísticas registran un descenso en la cantidad de pobladores que tienen como lengua materna al quechua. Según el censo del 2017, hay un retroceso en los hablantes quechuas de áreas rurales, pero una tendencia al aumento en las áreas amazónicas, así como en las ciudades de Cusco y Lima, porque concentran grandes cantidades de migrantes (INEI, 2018). No obstante, hay menos hablantes del quechua como lengua materna en el sur andino peruano.

Si bien en Perú la proporción de quechuahablantes pasó de 13.03% el año 2007, a 13.6% el año 2017, al comparar los datos del censo de 1993 con el del 2017, se observa una tendencia a la baja en departamentos con mayor densidad de quechuahablantes, como Apurímac, Ayacucho, Huancavelica, Cusco, Puno y Ancash (CALVO, 2022). Esta disminución de hablantes se corresponde con el peligro de una extinción, que se profundiza cuando los padres no transmiten la lengua a sus hijos, rompiendo la transmisión intergeneracional. De hecho, en su Atlas de las Lenguas del mundo en peligro, UNESCO considera como variedades del quechua en situación crítica a las de Pacaraos, Chachapoyas y Yauyos; como seriamente en peligro a las de San Martín, Cajamarca y Huanca; en peligro a las de Ancash, Huánuco, y Ayacucho; y vulnerable al Cusco.

Si en la adquisición se avizora una situación crítica, ello también ocurre con la enseñanza, al desarrollarse en un contexto de exclusión histórica que siempre ha estado ligada a una dimensión clave del poder: la violencia. Desde el siglo XVI, el genocidio, las guerras y la extinción de lenguas y culturas, con la pérdida de saberes ancestrales, marcaron el destino de los pueblos originarios establecidos en el denominado continente americano, al ser todos los pobladores originarios etiquetados como “indios”.

Con la espada y la cruz traídas para la conquista material y espiritual, violencia física y violencia simbólica se establecieron tempranamente contra los pueblos originarios. Y aunque ambas fueron de la mano, resalta el papel de la violencia simbólica por su eficacia lingüística, conllevando a la extinción de muchas lenguas originarias, forzadas a morir por el abandono de su uso. Pero esta violencia fue aún más nociva, porque justificó muchas ideas y actitudes que sostendrían la exclusión como algo necesario.

De este modo, se excluyó a las lenguas originarias porque se excluyó a sus hablantes, afectando sus destinos y su subsistencia básica. Por generaciones, atravesando la etapa colonial y republicana, poblaciones enteras fueron excluidas de participar en el progreso, y fueron vistas como el pasado vergonzoso que había que dejar atrás. Desde esta exclusión, se estableció el predominio de la castellanización en la enseñanza, marginando así a los hablantes de lenguas originarias de la toma de decisiones y del poder.

Estos procesos no fueron lineales. Los avances coexistieron con retrocesos. Así, para el año de 1980 encontramos que la población analfabeta peruana no tenía derecho a votar. Mucha de esa población hablaba una lengua originaria. Pero justo en el año en el que podrían votar, el país entró en la violenta convulsión que desencadenó el terrorismo, afectando duramente a las zonas quechua hablantes. Por cruel paradoja, desde la mirada capitalina, los pobladores del sur andino peruano fueron percibidos como terroristas, por su lengua, procedencia o apariencia. El quechua, que simbólicamente había sido oficializado en 1975, fue nuevamente estigmatizado.

Tiempo después comenzaron a haber cambios en las políticas y en el tratamiento de la diversidad cultural. Desde 1993, la constitución peruana consideró a las lenguas originarias como oficiales en donde predominen; el 2011 se promulgó la denominada Ley de Lenguas, Ley 29735, aprobándose su Reglamento el año 2016, y se aprobó una Política Nacional de lenguas originarias el año 2017, y hubo otras medidas recientes, como la actualización del Mapa Etnolingüístico, el registro de traductores y la aprobación de alfabetos para las 48 lenguas originarias reconocidas por el Estado peruano.

Sin embargo, el tratamiento de las lenguas originaria no debería depender de la buena voluntad en cumplir con las políticas, sino de una voluntad continua en llevarlas efectiva y adecuadamente a cabo. Es el caso del reciente retroceso en las políticas de EIB, con normas que conducen a no hacer obligatorio el conocimiento de lenguas originarias para acceder a cargos directivos (DEFENSORÍA DEL PUEBLO, 2022).

Predomina aún el castellano en todas las esferas, incluida la académica y principalmente la educativa, lo que condiciona a muchos estudiantes a seguir ese camino, concebido como el único posible para el desarrollo profesional. En este escenario, los actos individuales terminan adquiriendo un mayor peso y presencia, debido a que las políticas suelen ser invisibles para el común de la población. Una

imagen es ahora más impactante que los documentos escritos, y así lo han entendido los autores jóvenes, que usan el quechua como parte de sus repertorios artísticos, ya no solo para reproducir la música tradicional, sino para fusionar y experimentar con ritmos y lenguas originarias, estableciendo así nuevas vías para salir de la exclusión.

En el ámbito de la escritura del quechua, también hay una proliferación de ofertas de enseñanza en las variedades más habladas del quechua, lo que a su vez se corresponde con una mayor presencia de las lenguas originarias en programas televisivos del Estado, así como en la señalética de instituciones como las municipalidades, Pero aún los servicios están lejos de ser adecuadamente dirigidos a todos los hablantes de lenguas originarias.

Otra tendencia se abre en los espacios académicos, donde el quechua siempre fue estudiado como una lengua, pero pocas veces fue usado como lengua académica, con el mismo estatus que el castellano u otras lenguas dominantes. En ese sentido, la experiencia de llevar el año 2019 mi lengua materna, el *runasimi* cusqueño, a un espacio como la universidad, fue considerado algo excepcional, al presentar una tesis doctoral escrita y sustentada en quechua para la universidad más antigua de América. Tuvieron que transcurrir casi 500 años para que algo así fuera posible. Ello lleva a pensar que sí hay esperanzas de cambios, que ya están ocurriendo, y que muchas veces está en manos de los hablantes llevarlos a cabo.

4. Los saberes ancestrales y el futuro de lo tradicional

Ninguna lengua tiene el destino está escrito. Pero su vitalidad puede adquirir nuevos sentidos, desde el acto de adaptarlas para la escritura alfabética, como desde los renovados usos que les demos en todos los ámbitos posibles. Asimismo, todos los esfuerzos para mantener, fortalecer y revitalizar a las lenguas originarias van a tener que requerir del esfuerzo y compromiso de los Estados por establecer condiciones de igualdad, que aseguren la superación de la exclusión, permitiendo el diseño y aplicación de políticas lingüísticas que tomen en cuenta la participación y los anhelos de los hablantes.

No se pueden imponer modelos. Incluso cuando hablamos de interculturalidad y de EIB, se rescata a los saberes ancestrales y se promueve su enseñanza en el aula, trayendo a los sabios locales que podrán dialogar con los estudiantes e incentivarlos a conocer más de sus raíces. Pero, para una mayor efectividad, es

imprescindible que las familias mismas se involucren, que desde las comunidades tradicionales se mantenga y fomente el cariño por lo propio. Para que la adquisición de la lengua materna no se pierda y se conecte más directamente con el saber de los ancestros.

Todo futuro es incierto, y aún más si hablamos de sociedades y culturas consideradas en riesgo de desaparecer. Pero esta posibilidad no es inevitable. Hay que recordar que, en el caso del quechua, el mestizaje y el sincretismo cultural establecieron situaciones de bilingüismo, en la relación entre el campo y la ciudad, y entre las comunidades y la actividad mercantil. A ello se suma la mayor presencia de avances tecnológicos, que posibilitan la existencia de radios, televisiones y celulares, que están revolucionando las expectativas de las parejas jóvenes, que pueden haberse criado y adquirido el quechua en entornos monolingües, pero cuyos hijos cada vez están más expuestos al castellano o a la castellanización de la lengua originaria. Pero después de todo, todavía se cultiva y aprecia el quechua en las comunidades, pero hace falta trabajar más en afianzarlo, a partir de cuestionar su exclusión como lengua y cultura andina.

Sentirse menos y ser excluido es una barrera, que se construye al hacer que culturas y lenguas originarias sean vistas como el pasado, lo tradicional que ya no sirve. Esta mirada está cambiando, y se está girando la experiencia de la exclusión, para pasar de la vergüenza a la toma de conciencia del gran valor de lo propio. La conexión espiritual con nuestras lenguas maternas, con el universo cultural de nuestros orígenes, se mantendrá fuerte en la medida que cultivemos y usemos nuestras lenguas siempre, y también en tanto los hablantes nos capacitemos para enseñarlas adecuadamente.

Finalmente, considero que se deben tender puentes permanentes entre saberes ancestrales y saberes académicos, para producir conocimiento que no solo sea intercultural, sino también respetuoso y justo con el medio ambiente, con nuestra *Pachamama*, como la denominamos los *runakuna*, conllevando a una efectiva mejora de vida para todos y en especial para los pueblos originarios. De esta manera, lo tradicional seguirá siendo parte de lo nuestro, de lo que fuimos y lo que seremos, manteniendo gracias a nuestras lenguas originarias el vínculo con nuestras tierras, nuestras raíces y nuestros saberes.

Referencias bibliográficas

CALVO, Julio. *Historia de la lengua quechua*. Lima: Universidad Ricardo Palma. 2022.

CASSANY, Daniel. Lo escrito desde el análisis del discurso. *Lexis* XXIII. 2, pp. 213-241, 1999.

CONTRERAS, Carlos. *El aprendizaje del capitalismo. Estudios de historia económica y social del Perú*. Lima: IEP, 2004.

COULSON, Seana. *Semantic Leaps. Frame-Shifting and Conceptual Blending in Meaning Construction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

INEI. *Perú: perfil sociodemográfico. Informe Nacional. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Lima: INEI, 2018.

DEFENSORIA DEL PUEBLO. Defensoría del Pueblo pide a Minedu dejar sin efecto normas que retroceden lo avanzado a favor de la educación intercultural bilingüe. Disponible en: <<https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-pide-a-minedu-dejar-sin-efecto-normas-que-retroceden-lo-avanzado-a-favor-de-la-educacion-intercultural-bilingue/>>. Acceso en 11, oct., 2022.

QUINTANILLA, Pablo; et. al. (eds.). El desarrollo del lenguaje. En: *Cognición social y lenguaje. La intersubjetividad en la evolución de la especie y en el desarrollo del niño*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP, pp. 134-155, 2014.

SANTISTEBAN, Huber, et. al. *Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del quechua en comunidades campesinas de Canchis (Cuzco)*. Lima: Tarea, 2008.

SZULC, Andrea. Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *ANTHROPOLOGICA/AÑO XXXIII*, N° 35, pp. 235-253, 2015.

TASSINARI, Antonella y Camila GUEDES. Al ritmo de la comunidad: enseñanza y aprendizaje entre niños indígenas galibi-marworno. *ANTHROPOLOGICA/AÑO XXXIII*, N° 35, pp. 173-203, 2015.

ZAVALA, Virginia. *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: IEP, 2002.