

**Dificultades y avances de la EIB en la zona andina del Cusco
en cuanto al reconocimiento de los derechos lingüísticos¹
de sus hablantes²**

**Challenges and advances of Intercultural Bilingual Education
in the Andean area of Cusco in terms of recognition
of the linguistic rights of its speakers**

**Difficultés et progrès de l'éducation interculturelle bilingue
dans la zone andine de Cusco en termes de reconnaissance
des droits linguistiques**

Nila Vigil Oliveros

Universidad Científica del Sur, Lima, Perú

correoparanilavigil@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5348-1475>

Ernestina Sotomayor Candia

Musuq saphikuna, Cusco, Perú

sumacwarmi@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6009-7076>

-
- 1 Cuando hablamos de derechos lingüísticos, los entendemos tal como se consagran en el artículo 6 del Reglamento de la Ley 29735, «Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú», derechos de naturaleza individual y colectiva y que son interdependientes (Decreto Supremo 004-2016-MC).
 - 2 A Luis Enrique López.



<https://doi.org/10.46744/bapl.202202.013>

e-ISSN: 2708-2644

Resumen:

A pesar de los avances en lo que se refiere a las normas sobre la educación intercultural bilingüe (EIB) en el Perú, todavía se encuentra que hay dificultades para que las normas se cumplan en la práctica y que se efectúe una educación que cumpla con el reconocimiento de los derechos lingüísticos de los niños y adolescentes indígenas. Esto es lo que hemos recogido en la zona andina del Cusco, a partir de entrevistas a informantes clave, y hemos comprobado que todavía la EIB sigue siendo un trabajo esforzado de la sociedad civil, que no llega a estar en la agenda de las organizaciones campesinas.

Palabras clave: educación intercultural bilingüe, quechua, derechos lingüísticos, población indígena, política educativa

Abstract:

Despite the progress made in terms of norms and laws for intercultural bilingual education (IBE) in Peru, it is still difficult to ensure that the norms are complied with in practice and that education is carried out in a way that complies with the recognition of the linguistic rights of indigenous children and adolescents. This is what we have found in the Andean area of Cusco, based on interviews with key informants, and we have verified that IBE is still a challenging work for the civil society, which is not on the agenda of peasant organizations.

Key words: intercultural bilingual education, Quechua, linguistic rights, indigenous population, education policy

Résumé:

Malgré les progrès réalisés en ce qui concerne les normes relatives à l'éducation bilingue interculturelle (EBI) au Pérou, il est encore difficile d'assurer que ces normes sont respectées dans la pratique et qu'une éducation reconnaissant véritablement les droits linguistiques des enfants et des adolescents indigènes est mise en œuvre. C'est ce que nous avons recueilli dans la région andine de Cusco, sur la base d'entretiens avec des informateurs clés, et nous avons constaté que l'EBI reste une tâche

difficile pour la société civile et ne figure pas encore à l'ordre du jour des organisations rurales.

Mots clés: éducation bilingue interculturale, quechua, droits linguistiques, population indigène, politique éducative

Recibido: 15/02/2022 Aprobado: 20/06/2022 Publicado: 10/12/2022

1. Introducción

Son ya más de cinco décadas de educación intercultural bilingüe (EIB) en el Perú y esta ha sido, mayormente, una propuesta de arriba hacia abajo (López, 2008). Desde el Estado, ha estado focalizada, fundamentalmente, en la primaria y en los niños indígenas hablantes de una lengua indígena a los que ha enseñado el castellano como segunda lengua. La historia de la EIB no se ha caracterizado, precisamente, por su respeto a lenguas y culturas indígenas (Defensoría del Pueblo, 2011). En la historia de la EIB, los estudiosos concuerdan en que un grave retroceso tuvo lugar durante el segundo gobierno del presidente García (Trapnell y Zavala, 2009), como se evidencia en el Informe Defensorial 152. Dicho documento marcó un punto de quiebre en lo que se refiere al derecho de los pueblos indígenas a una educación de calidad, el cual se venía vulnerando por parte del gobierno aprista. El informe dio cuenta de lo precaria que era la implementación de la política de EIB desde el Estado y de la urgencia de cambiar el rumbo, porque los niños indígenas estaban recibiendo una educación de pésima calidad. A raíz de ello, se tomaron en cuenta las recomendaciones del informe y se avanzó en la EIB. Se ha promulgado una política sectorial de EIB (Ministerio de Educación, 2016a) que dispuso la formulación de un plan nacional de educación intercultural bilingüe (Ministerio de Educación, 2016b), aprobado en consulta previa con las organizaciones nacionales de los pueblos indígenas; asimismo, se ha desarrollado una propuesta pedagógica de EIB (Ministerio de Educación,

2013). En 2016, la Defensoría del Pueblo publicó el Informe Defensorial 174, donde reconoce avances en la EIB con relación a lo consignado en su informe anterior y destaca el compromiso del Estado en el aumento considerable del presupuesto para la EIB, pero señala que aún hay brechas en la atención a las escuelas y las comunidades con población indígena (Defensoría del Pueblo, 2016a).

Si bien en los últimos años hay progresos en cuanto a las normas respecto a la EIB, todavía encontramos problemas para llegar, al menos en la zona andina del Cusco, a una EIB que se base en el reconocimiento de los derechos lingüísticos de los estudiantes. Así, por ejemplo, la Defensoría del Pueblo consigna que de las 4844 plazas EIB que se necesitan «en Cusco, 1822 son ocupadas por profesores sin dominio de la lengua originaria y 4569 por docentes sin formación en educación intercultural bilingüe» (Defensoría del Pueblo, 2016b, párr. 2).

En este artículo queremos presentar qué tanto hemos avanzado y qué tanto nos falta por trabajar para llegar al reconocimiento de los derechos lingüísticos de los niños y adolescentes indígenas en su educación. El artículo está dividido en dos partes: la primera da cuenta de las dificultades encontradas para que el Estado asegure estos derechos; la segunda explica cuánto se ha avanzado, desde la sociedad civil, para que las comunidades y los hablantes desarrollen agencia en el fortalecimiento de los derechos lingüísticos y el reconocimiento de la EIB como derecho. Quisiéramos señalar que si bien el Cusco es un departamento que tiene presencia tanto de lenguas andinas como amazónicas, nos circunscribimos solo al quechua.

Este artículo se focaliza en Cusco por el significado que tiene este en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. No olvidemos, por ejemplo, que Neira (1974) ha calificado las tomas de tierras del Cusco como «el inicio del Perú moderno» porque estas marcaron un hito de agencia indígena en la demanda de sus derechos; asimismo, es en este territorio en el que encontramos importantes y exitosas experiencias de EIB (Ceprosi, Pukllasunchis, Tarea, entre otros). Fueron, además, las congresistas María Sumire e Hilaria Supa, naturales del Cusco, quienes llevaron por primera vez la lengua quechua al Congreso de la República

y a ellas les debemos la ley 29735, «Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú». Por último, en el 2021, el entonces premier de la nación, Guido Bellido, cusqueño, se dirigió en quechua al Congreso de la República, acto que fue visto como una provocación política y no como el ejercicio de un derecho, en un país en el que el quechua es lengua oficial.

2. Metodología

Realizamos entrevistas a distintos informantes clave de Cusco en el mes de enero de 2019. Los entrevistados fueron personas que trabajan en EIB desde las bases y tienen una reconocida trayectoria en EIB. También entrevistamos a comuneros de la provincia de Canchis y a un representante de la federación agraria. Como una de nosotras es de Cusco y las dos investigadoras trabajamos en EIB, las entrevistas se llevaron a cabo en un contexto de familiaridad y respeto. En el siguiente cuadro presentamos la ficha de los informantes.

Tabla 1

Ficha de informantes

Entrevistado	Cargo	Fecha de la entrevista
E1	Presidente de la Asociación Chiqaq Ñan	16 de enero de 2019
E2	Intelectual quechua. Profesor universitario	27 de enero de 2019
E3	Presidente de la Federación Agraria Revolucionaria Túpac Amaru de Cusco	31 de enero de 2019
E4	Líder indígena quechua	16 de enero de 2019
E5	Tesorera Asociación de líderes comunitarios Canchis	16 de enero de 2019

E6	Quechua, militante por la EIB, Pukllasunchis, y Dirección Desconcentrada de Cultura	27 de enero de 2019
E7	Comunera de Sulca	28 de enero de 2019
E8	Centro de Promoción y Servicios Integrales	16 de enero de 2019

3. Dificultades desde el Estado

El 74 % de la población cusqueña se autoidentifica como quechua, el 18 % como mestiza, 3 % no responde, 1 % se considera blanca, 0.7 % nativa o perteneciente a un pueblo indígena amazónico, 0.4 % se identifica como aimara y el resto como *otros* (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2017). Este alto autorreconocimiento como *quechua* en el Cusco debería ser un indicativo de presencia indígena en las distintas instancias públicas y privadas del departamento. Además, si correlacionamos la autoidentificación étnica con el hecho de que el 54 % de la población cusqueña señala tener el quechua como lengua materna, esta debería de ser una lengua de prestigio en la región; sin embargo, la situación recogida en el terreno se nos muestra bastante diferente: el quechua no es prestigioso y continúa, en muchas partes, el rechazo hacia el mismo y hacia la EIB. Cabe destacar que, en el Cusco, existe una actitud bastante particular frente al quechua y hacia los quechuahablantes que ya ha sido analizada por distintos autores (Huayhua, 2010; Méndez, 2000; etc.), en la que se glorifica un pasado inca, se desprecia a los indígenas y se desconoce la funcionalidad del quechua en los ámbitos públicos, aunque es usado de forma ritualizada.

Todo ello evidencia el fuerte racismo y la exclusión que persiste, tanto que, en muchas zonas rurales del Cusco, los padres de las comunidades de escuelas reconocidas como EIB retiran a sus hijos de estas para llevarlos a escuelas en las que no se aplica la EIB. Tenemos testimonios de la Asociación de Maestros de Educación Intercultural Bilingüe *Chiqaq Ñan* sobre la racionalización —el hecho de cerrar aulas por falta de alumnos— de muchas

escuelas de la zona rural de Canchis, es decir, procesos en los cuales, debido a que los niños abandonan las escuelas EIB, los maestros son considerados «excedentes» y las escuelas terminan cerrando:

Nos estamos empapelando con muchas normas, mientras que la escuela rural está cerrándose, nuestras escuelas están colapsando, muriéndose, no hay cómo salvarlo; por ejemplo, hay escuelas que ya se han cerrado. Ahora estamos en una crisis que a nadie le interesa. Los estereotipos sobre el quechua son muy fuertes y esto está generando un desplazamiento masivo. [...] El Estado no ha hecho nada para ayudar a la escuela rural. (E1)

Si nos preguntamos el porqué de este rechazo a la EIB, podemos afirmar que se debe a que no es una prioridad en la agenda de muchas comunidades, cuyas mayores preocupaciones tienen que ver con los conflictos sociales que afectan su existencia. Así sucede, por ejemplo, en Espinar, donde una empresa minera pretende vulnerar los derechos de la población y, ante ello, una organización local ha logrado articular un proyecto político con fuertes características comunes alrededor del conflicto con la mina y un sentido de identidad indígena a través del rescate de la antigua cultura k'ana. (Paredes, 2015). Nuestro entrevistado dos, un intelectual quechua, señala sobre el particular:

Mucha gente en el campo, supongo que ni enterada está y quizá ni siquiera le interesa [la EIB]. Su mayor interés ahorita es cómo sobrevivir. Cómo icarajos! va a empezar a pelear contra estas grandes mineras que están envenenando sus aguas, que están matando a sus animales, que están matando a sus hijos ¡Por Dios! O sea, eso es la prioridad y las lenguas van por encima. Entonces, lo que tenemos que hacer no es a nivel nominativo de la lengua por la lengua ¡Qué carajos interesa! Porque igual los hacendados tenían las mismas capacidades, ¿no es cierto?, de hablar el quechua y con esos conocimientos es que nos han explotado a nuestros papás, nuestras mamás. Nos han sometido. O las religiones, sin decir si es católica o evangélica, han utilizado la lengua para catequizarnos y para hacernos negar nuestra forma de ser. Entonces, la lengua por la lengua no tiene mayor sentido para mí. (E2)

Este testimonio nos alerta sobre si se puede esperar que se considere la EIB y la lengua como un derecho y no como una imposición del Estado creada para mantener a los pueblos indígenas en la base de la pirámide del prestigio social. Las organizaciones dudan de la EIB del Minedu (Ministerio de Educación) porque resulta paradójico que un Estado que les vulnera sus derechos y vive de espaldas a ellos afirme que esta es la mejor educación para sus hijos.

Creemos también que el hecho de que existan comunidades indígenas del Cusco que no asuman la EIB como propia se deba a que no se ha hecho lo suficiente para involucrar a los comuneros en la construcción y discusión de estas propuestas. Así, en el primer taller macrorregional de la consulta previa del Plan Nacional de EIB al 2021 se consigna que estuvieron presentes ochenta y cuatro representantes de los pueblos indígenas, y de estos, solo quince eran andinos (14 quechuas de la Confederación Nacional Agraria y de la Confederación Campesina del Perú, y un aimara de la Unión de Comunidades Aimaras) y 69 amazónicos. Consideramos que es demasiado pequeña la representación de quechuas y aimaras, cuando los hablantes de estas lenguas son mayoría en lo que a hablantes de lenguas indígenas peruanas se refiere. Así que, sin pretender negar la legitimidad de esta consulta previa, sí nos parece importante reflexionar sobre la necesidad de establecer mayores coordinaciones con los representantes de la zona andina. Por ejemplo, la Federación Agraria Revolucionaria Túpac Amaru (FARTAC-Cusco), que representa a 1400 comunidades campesinas, nos señaló que no fue informada de este proceso:

No se ha hecho ningún tipo de consulta. No hemos participado en ningún tipo de taller de socialización de este Plan Nacional, no se nos ha dado a conocer. (E3)

Además, cuando conversamos con el presidente de la FARTAC, pudimos apreciar que la agrupación tiene propuestas sobre la lengua y la educación que deberían tomarse:

Nosotros creemos que la educación debe ser en los dos idiomas. Si es que yo domino el idioma quechua, se me tendría que enseñar en mi idioma

materno. Con ese idioma, yo he aprendido muchas cosas; con ese idioma, yo percibo el contexto, la sociedad, pero si es que se me enseña en castellano, se me dificulta mucho, se me dificultaría mucho en aprender. Pero, la EIB no está cumpliendo del todo su rol de fortalecer nuestra lengua. De un tiempo a esta parte de alguna manera se está exigiendo en los colegios que haya un curso de quechua, pero todavía no hay políticas que, por ejemplo, para ingresar a la universidad haya cinco preguntas en quechua. Eso sería formidable, eso desde la FARTAC queríamos presentarlo como iniciativa. En las universidades se presenta el quechua, yo tengo hermanos que han asistido a ese curso, pero en los cursos no se enseña mucho y no se identifican con ese idioma. (E3)

Como se observa, el entrevistado asume la EIB fundamentalmente como una cuestión de lenguas, pero lo que importa señalar es que, para él, la EIB no se limita a la escuela, sino que se piensa hasta la universidad. Se destaca que enseñar la lengua implica identificarse con ella y, por ende, con quienes la hablan.

Si regresamos al tema de la racionalización de las escuelas rurales, consideramos que la tercera razón para el rechazo de la EIB es su cobertura, la cual se sigue limitando al ámbito rural. No resulta comprensible cómo en poblaciones con altos porcentajes de lengua materna quechua y mayor porcentaje de autoidentificación como quechua se siga limitando la EIB a las zonas rurales. Por ejemplo, en Espinar el 89 % se identifica como quechua, mientras que 70 % tiene en el quechua su lengua materna. Solo extendiendo la EIB a las zonas urbanas, estaremos en condiciones de cumplir con el objetivo específico 1 del Plan Nacional de EIB 2021:

Lograr el acceso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de pueblos originarios a una EIB inclusiva y de calidad con equidad, así como la permanencia y culminación oportuna en todas las etapas, formas y modalidades del sistema educativo nacional. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 21)

Deberíamos reconocer que los niños, los jóvenes y los adultos (NNJA) quechuas no viven solo en las zonas rurales, y que es menester ampliar

la cobertura de la EIB en todos los territorios ancestralmente indígenas, más allá de las comunidades campesinas. De lo contrario, por un lado, se está negando el acceso a una educación desde su lengua y cultura a un gran número de NNJA indígenas; y, de otro, los padres y madres de las comunidades campesinas con escuelas de EIB siguen observando cómo, por cambiar a sus hijos de escuela, enviarlos a una localidad donde no se ofrece la EIB o migrar, la educación de estos es distinta. El hecho de que la EIB no sea para todos los que viven en localidades donde la lengua originaria es el idioma de uso predominante contribuye al rechazo de la EIB en nuestra larga historia de marginación, opresión y vulneración de los derechos indígenas. Por ello, se sigue viendo a la EIB como sinónimo de maltrato, retraso y marginación hacia los niños y los jóvenes quechuas, corriendo el riesgo de que los sigan considerando ciudadanos de segunda clase.

Íntimamente ligada a esta razón —o quizá como parte de esta— encontramos el hecho de que, entre los modelos de servicio de educación que se caracterizan en el *Plan nacional de educación intercultural bilingüe al 2021*, la EIB de revitalización cultural y lingüística definida como:

EIB de revitalización cultural y lingüística (EIBRCL) dirigida a estudiantes de pueblos originarios y/o indígenas que tienen el castellano como lengua materna y quieren revitalizar su lengua de herencia. **Esta forma de atención opera por demanda explícita de la comunidad y la escuela** [énfasis añadido], conforme a las disposiciones que apruebe el Minedu para dicho efecto. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 8)

Es necesario explicar que hay problemas en este enunciado, sobre todo si revisamos las definiciones sobre *lengua materna* y *lengua de herencia* que se presentan en este plan. Se afirma, por ejemplo, que la lengua materna es aquella con la que el niño empieza a hablar; es decir, se toma en cuenta el momento en que el niño ya la utiliza en la comunicación, pero no hay ninguna alusión al tiempo en el que el niño comprende la lengua sin hablarla, lo cual es muy importante si lo relacionamos con el concepto de bilingüe que se maneja en el plan: «Persona que tiene la capacidad de comunicarse fluidamente en dos o más lenguas». Como se ve, se sigue

pensando solo en el aspecto comunicativo y no en el hecho de que conocer una lengua es un fenómeno bastante más complejo. Por ello, no queda claro cómo se está concibiendo el concepto de lengua de herencia (LH): «Es la lengua de los antepasados de una persona o grupo humano, que por diferentes factores no les ha sido transmitida a estos.³ [...] Cuando la lengua de herencia no se ha transmitido como lengua materna, esta puede ser enseñada como segunda lengua» (Ministerio de Educación, 2016, p. 8). Esta definición de lengua de herencia es muy limitada y, de hecho, así definida va a servir poco para la EIBRCL en la que haya demanda explícita, dejando de lado a muchas comunidades en las que se sostendrá que tal demanda no existe y que, por lo tanto, no es necesario enseñar la lengua indígena como *segunda lengua*. Se recurre a una definición operativa de LH que no es la definición académica de la misma.

La LH es la lengua que se aprende en el hogar y que es estigmatizada socialmente, por lo cual se interrumpe su desarrollo. Un bilingüe de una LH tendrá diferentes niveles de comprensión de esta, bien sea un nivel incipiente o uno intermedio, esto es, no domina la lengua como un nativo proficiente, sino como un bilingüe de herencia (Polinsky y Kagan, 2007; Polinsky, 2011; Montrul, 2013; Putnam y Sánchez, 2013). Así, por ejemplo, nos podemos imaginar una familia de una comunidad de Canchis con dos hijos, una que ya va a la escuela y uno más pequeño de dos años. Los padres les hablan en quechua y en castellano. La niña asiste a una escuela nominalmente EIB, pero que no lo es en realidad, pues la profesora sabe quechua pero no lo enseña ni recurre a la metodología de EIB creyendo que se avanza más rápido si hace todo en castellano. Un día, la maestra cita a la madre para informarle que su niña se retrasa en la lectura y que es ella quien tiene la culpa por hablarle en quechua a pesar de saber castellano. La madre llega a su casa y decide «no hacer daño a su hija» y ya no usa más el quechua en su casa. El niño pequeño de la casa tenía dos lenguas maternas, el quechua y el castellano, pero en ese momento el quechua se

3 Esta misma definición de lengua de herencia es la que se maneja en el Reglamento de la Ley 29735, «Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú», y creemos que es un concepto que valdría la pena revisarse por las razones psicolingüísticas que exponemos.

queda interrumpido. A pesar de ello, no deja de ser una de sus lenguas maternas, sigue estando en su cerebro, por lo que seguirá teniendo algún conocimiento de este; no será su segunda lengua, pero sí dejará de ser, en términos comunicativos, su lengua de uso predominante. Este niño no será un niño monolingüe en castellano que debe esperar la demanda explícita de su comunidad para que se le enseñe quechua como L2. Este niño es un bilingüe de herencia que tiene el derecho a desarrollar la L1, la cual fue interrumpida por exigencia de la escuela.

Ya habíamos señalado antes que consideramos un problema limitar la EIB a los niños indígenas que viven en las zonas rurales, pero al hablar de una EIB de revitalización cultural y lingüística, en la que solo se trabajaría por demanda expresa de la comunidad y la escuela, ya la EIB no se circunscribiría solo a los niños indígenas de las zonas rurales, sino a los niños indígenas de las zonas rurales que efectivamente hablan una lengua indígena. En los otros espacios, es decir, en aquellos en los que los niños son bilingües de herencia, solo se implementaría EIB si es que existe demanda explícita de la comunidad y la escuela. Ahora bien, por la forma como algunos docentes, en muchas comunidades, desinforman a los comuneros sobre lo que es la EIB, es difícil que esta demanda se explicita. Además, como hemos apreciado en el testimonio de nuestro entrevistado 2, la EIB todavía no está en la agenda de los pueblos indígenas; entonces, a muchos niños indígenas de las zonas rurales se les estaría privando de la misma, ya no solo a los niños indígenas de territorios indígenas ancestrales que son ahora urbanos.

Otro problema que hemos encontrado es que existe rechazo por parte de los padres hacia la enseñanza del quechua en las aulas porque consideran que, si se enseña en la escuela, se debe enseñar bien, pero no ocurre así. Explicaremos este argumento. En situaciones de contacto y conflicto lingüístico, en las que hay una lengua de prestigio (el castellano) y una estigmatizada (el quechua), cada vez, con más frecuencia, habrá bilingües quechua castellano. Este bilingüismo llevará a que las personas utilicen recursos comunicativos de cada una de las lenguas, esto es natural en los procesos de aprendizaje (Escobar, 1978). En todo caso de aprendizaje de lenguas, el uso de recursos comunicativos de ambas lenguas es

normal, esto es lo que García y Wei (2014) han llamado translenguajeando, pero no se espera que esto sea la norma natural, se restringe solo a un proceso de aprendizaje. Es lo mismo que sucede, por ejemplo, cuando una persona aprende una lengua extranjera de prestigio. Piénsese en un castellanohablante que aprende inglés. Habrá momentos de su aprendizaje donde utilizará recursos del castellano y del inglés, translenguajeará. En un hablante avanzado del inglés, sin embargo, los momentos en que mezcla esta lengua con el español se considerarán errores. A estos errores se refieren los padres y madres cuando observan que, mientras enseñan, los profesores mezclan el quechua con el castellano —hecho que difiere del uso de préstamos a los que toda lengua recurre—. Se muestran en desacuerdo con ello, no quieren que se les enseñe el quechua a sus hijos de esa forma. Esta postura se ha identificado en los siguientes testimonios:

Una de las primeras impresiones recogidas es que hay un cambio en la visión de los padres en cuanto a las actitudes hacia la enseñanza del quechua en las escuelas ¿Qué tipo de cambio? Favorable. Sin embargo, piden que se les enseñe bien el quechua, [es que] hablan quechuañol que hablan mezclado. Hay lugares que se les enseña bien el quechua, que se les enseña a hablar. Entonces, las madres de familia decían que está bien que se les enseñe quechua, “pero que no sea mezcla, todo es mezcla ahora”. (E6)

Hemos sido también evaluadores y veedores. Como veedores no podemos decir nada. Como evaluadores, si le dices... “Esto está mal”, “esto más tienes que aprender”, pero tampoco llaman, desde lo profundo de su corazón debería nacerles aprender. Si usted quiere, yo le puedo ayudar, pero tampoco llaman. Dan mucha pena las hermanas docentes que no pueden hablar ni pronunciar. ¡Me daba ganas de llorar!, señoritas; ¡así querían hablar, pero no podían, no lo podían! [En] ese momento me decía: “¿Le soplo?, ¿le ayudo?, pero la nota va a ser, de repente más y yo voy a ser culpable”. Me daba pena, para eso, cuánto quisiera ir a la UGEL también por lo menos a la semana, que haya un día el que quiere, que aprenda de nosotros, pero no lo hacen. He invitado en la radio públicamente que nos llamen, para ir, para ayudar, a los jardines para ayudar nosotros, yo estoy de acuerdo y si aprenden los niños de mí, con mucho orgullo voy a morir también, si no, mi lengua me lo voy a llevar, si no, ahí nomás se va a quedar [...] Hay

docentes que dicen: “Yo sé quechua”; sin embargo, no lo están hablando bien. Comprenden, pero ellos mismos no lo hablan bien. (E4)

Nuestro quechua lo hablamos con sentimiento, por eso nos comprendemos; cuando lo hablamos nuestro quechua sale de nuestro corazón, pero ahora, cuando les enseñan, con el castellano mezclan, a veces hasta con otras palabras mezclan, qué será, ya no sabemos si es nuestro quechua o qué será eso que enseñan. Si enseñan quechua, que enseñen quechua bien, y si enseñan castellano, que enseñen castellano bien. (E7)

Estos tres testimonios hablan por sí mismos, no necesitan mayor explicación. Nos deberían hacer repensar a qué enseñanza del quechua se están oponiendo los padres o cuál es la que desean. Como vemos, en ninguno de los testimonios se descalifica las variedades más o menos bilingües que puedan o no tener los niños, pero sí se pide que se les enseñe una variedad con menor influencia de la lengua dominante. La madre busca la revitalización de su lengua y espera que la escuela ofrezca a sus hijos la enseñanza de una variedad que podríamos llamar «más formal». Esto no quiere decir que esta será la única variedad de quechua que se espera que los niños manejen; de hecho, estos podrán ser bidialectales. Todas las hablas deben ser bienvenidas en la escuela, pero la que se enseñaría es la que los padres quieren revitalizar, la que consideran que está bien por tener menos interferencias, la variedad descolonizada. Este deseo sería análogo al de los padres castellanohablantes cuando piden que sus hijos sean bidialectales y les enseñen una norma escrita.

Es importante resaltar que este deseo de las madres, aquí anotado, no se da solamente en la zona cusqueña, también nos lo ha señalado una estudiante de Ayacucho que se está formando como profesora de Educación Intercultural Bilingüe:

Mi papá no deseaba que me enseñen quechua en la escuela, primero porque los docentes no dominaban el idioma bien y no tenían estrategias de enseñanza, lo que hacía que muchos de los estudiantes tengamos problemas en el aprendizaje; y por tanto, los niños tenemos rechazo a la lengua quechua, no porque no nos gustaba sino por cómo nos enseñaba. (Estudiante EIB de Ayacucho, comunicación personal el 24 de mayo de 2019)

Creemos que es necesario hacer una diferenciación entre *descolonización lingüística* y *purismo lingüístico*. La diferencia de ambas posturas es muy clara en el testimonio de Miluska Mendoza, consultora en interculturalidad y proyectos sociales.

Mira, el quechua no debería tener interferencias, para la conservación y el desarrollo de la misma lengua. El quechua mezclado hace cada vez que el quechuañol predomine y ya no sea quechua y será finalmente castellano con rasgos quechuas. Tiene sentido la enseñanza del quechua para su desarrollo y revitalización, para recuperar vocablos perdidos y para crear nuevos, a partir de neologismos o préstamos. Lo cierto es que tenemos el problema de la Academia [Academia Mayor de la Lengua Quechua, AMLQ]. Siguen queriendo imponer el pentavocalismo, que dicen que es el quechua original o legítimo. Tienen poder en los medios de comunicación y, sin saber, opinan. Se debería trabajar e informar a los periodistas cusqueños para que no transmitan estas opiniones de la Academia [AMLQ] que no tienen sustentos; hay un trabajo de muchos años en el que ha avanzado Hilda Cañari con Puklla [Pukllasunchis] con el *chis* en lugar del *chik* y el *sha* en lugar *achka* y el maestro Rufino, que es un súper maestro, pero la Academia [AMLQ] lo odia, y cómo te digo, todavía tiene mucho poder. Es importante trabajar más cercanamente con las asociaciones de maestros EIB. Epifanio Aramburú, Hipólito Peralta, Alan Riveros, Jaime Araoz, han avanzado con estos movimientos de maestros. (Miluska Mendoza Muñoz, consultora de EIB y proyectos sociales, comunicación personal el 22 de mayo de 2019)

En este testimonio podemos apreciar que se diferencian dos posturas, una en la que se busca la descolonización lingüística y el desarrollo de la lengua, a partir de la investigación de esta, y otra purista, la de la AMLQ, que sin ningún sustento teórico busca imponer una forma de escritura que considera auténtica y original. Además, como tiene poder, logra que muchos docentes rechacen los materiales del Ministerio de Educación. En este caso, estamos ante un evidente purismo lingüístico.

Cuando hablamos de interferencias, es normal que, en situaciones de prolongado contacto lingüístico, se produzcan préstamos de una lengua a otra (Thomason y Kaufman, 1992, nos hablan de distintos tipos de

préstamos y señalan que los casuales y estructurales llevan a la criollización de la lengua). Cuando el contacto de lenguas y la interferencia es muy fuerte, se da lugar a idiomas mixtos. Esto es lo que ha encontrado Sichra (2003) en Cochabamba, Bolivia:

En Cochabamba se puede diferenciar actualmente dos variedades que se caracterizan por ser formas mixtas y por ser la forma materna de quienes las hablan, es decir, son creoles. Son diferentes grados de un continuum cuyos dos extremos son el castellano y el quechua de las regiones alejadas: De acuerdo con esto se llama castellano popular. (p. 112)

El *castellano popular* sería la variedad de castellano adquirida de forma espontánea por monolingües quechuahablantes que han emigrado a la ciudad, es lo que en el Perú conocemos como *castellano andino*. El *quechuañol* es un quechua que tiene muchos préstamos del castellano, incluso préstamos de verbos corrientes como *caminar* o *beber*. Sichra nos advierte:

Es de temer que el creciente contacto de las regiones quechuas aisladas con los centros de habla castellana —contacto que por razones políticas es promovido por estos últimos a través de los medios de comunicación— llegue a castellanizar al quechua en la dirección que hemos señalado. (Sichra, 2003, p. 116)

Entonces, vemos que, en esta línea, cuando se habla de los peligros de las interferencias, se está apuntando al temor de que el quechua se convierta en una lengua criolla, lo que también expresa Sichra. Nos parece que esa es la descolonización lingüística que reclaman aquellas madres que buscan revitalizar sus lenguas, y quisiéramos ilustrar su deseo estos dos testimonios:

Cómo nosotros quisiéramos un curso... las lideresas llevar un curso [...] y con nuestra quechua enterrar el castellano. (E4)

A nosotros los quechuahablantes nos absorbe el castellano. Muchas veces cuando saludo en la calle en quechua, los de EIB contestan en castellano, solo un poquito en quechua. (E6)

Las entrevistadas tienen una idea clara de lo que ocurre con el castellano en desmedro del quechua. Para ellas no es tan simple hablar de repertorios comunicativos en los que se «transita del quechua al castellano», lo que se sostiene en el translenguajeando. Por ello, creemos que este es un punto que se debería reflexionar con la participación de las comunidades. Distintas personas nos han dado sus opiniones sobre el mismo. No son opiniones de académicos que tienen visiones positivistas de la lengua, sino de quechuhablantes que reflexionan sobre la lengua que desean escuchar. Pensamos que, antes de calificar o descalificar estas opiniones, habría que escucharlas para instaurar una nueva forma de concebir su lengua, como hizo Lenkendorf con el maya tojolabal, que es una contribución que «tiene mucho que ver con el intento de acceder a los puntos de vista de los subordinados desde la lingüística, conocer la visión del otro, como vía que posibilite la representación de ‘un mundo donde quepan muchos mundos’» (Millán, 2015, p. 50). Queremos insistir en este papel de la escucha que nos dicen los padres, porque creemos, con García Castilla (2019), que para poder hablar de una interculturalidad real, transformativa, es menester una *epistemología de la escucha*.

Frente a esta posición descolonizadora, existe la del purismo lingüístico que presiona, representada por la AMLQ, y que tiene poder en el Cusco. Los miembros de esta academia no son precisamente estudiosos de su lengua, pero quieren imponer una forma de escritura porque, entre otras cosas, no reconocen que existe distancia entre las formas orales y las escritas. Ellos piensan que si se escribe de una manera, entonces debe hablarse de esta manera; de modo tal que exigen, por ejemplo, un alfabeto pentavocálico. Además, buscan desinformar a los docentes cusqueños diciéndoles que el Minedu les impone el alfabeto del quechua chanka.

Este purismo de la AMLQ es reconocido por distintos especialistas de EIB en el Cusco. Es de destacar el trabajo de Pukllasunchis, que ya hemos mencionado, o el de Tarea, quienes tratan de formar a los docentes no EIB del Cusco. Quisiéramos compartir la opinión de Bersi Macedo Portillo, directora de Tarea Cusco:

Sí, existe purismo y esta idea es alimentada por los chauvinismos desde la AMLQ. Hay una idea falsa que han difundido, diciendo que el quechua de Cusco es pentavocálico, es decir, que se debe escribir tal como se pronuncia, y la gran mayoría de la población está convencida de esta idea, más aún, una gran parte de los docentes. Además de las vocales, hay mucho rechazo al uso de los sufijos *chka* en lugar del *sba*; *rqa*, en lugar del *sqa* y el *iptin* y la terminación *chik* en lugar de *chis*. La regla que desde el ministerio se está manejando de escribirse así *pukllachkani*. (Comunicación personal, 22 de mayo de 2019)

Es interesante observar, como nos lo han comunicado otros especialistas, que estas actitudes de la AMLQ sobre la lengua quechua se centran en la idea de que «se debe hablar como se escribe» y en desconocer que todas las lenguas quechuas son iguales.

4. Avances desde la sociedad civil

Rousseau *et al.* (2017) constatan que existe un amplio trabajo en la promoción del quechua, desarrollado principalmente por la sociedad civil, y que ha sido adoptado por los entes estatales de la región. Podemos afirmar que lo mismo ocurre en el caso de la EIB, ya que existe un trabajo sostenido por parte de distintas instituciones y personas que practican una EIB que busca no solo mejorar los aprendizajes de los niños, sino que la entiende como un movimiento político-pedagógico indígena.

Lo primero que quisiéramos señalar es que, gracias al trabajo sostenido de algunas ONG —por ejemplo, la Asociación Pukllasunchis—, hay actitudes favorables hacia la EIB. Esto ya se había señalado en la conclusión 72 del Informe Defensorial 152. En este, se consignó que el 79 % de los padres entrevistados estaban a favor de la EIB, puesto que consideraban que afirmaba la identidad cultural; además, sobre este mismo punto, se indica que quienes sostenían que había rechazo por parte de los padres hacia la EIB estaban dando información parcial o, incluso, tendenciosa (Defensoría del Pueblo, 2011, p. 523).

Quisiéramos ilustrar esta actitud favorable con el testimonio de E6, que nos manifiesta lo recogido en un diagnóstico en distintos distritos de Huanoquite y Paruro:

Desde un comienzo, desde que comencé a ver la educación intercultural bilingüe, las organizaciones ni enteradas estaban de que en realidad los niños se les tenía que enseñar en sus propias reglas. [...]. Nosotros hicimos un estudio, un pequeño diagnóstico, por estas zonas del distrito de Ccorca y acá en Santiago, en Oxapata, Cachona, más adentro Chacoperca y toda esa zona. Entonces cuando les preguntabas a los padres de familia, ¿tú en qué lengua quieres que se les enseñe a tus hijos? Ellos decían, queremos que se les enseñe en las dos lenguas, tanto quechua como castellano. Y cuándo les decíamos ¿y por qué? Porque ahora en el Cusco ya están enseñando quechua y aquellos niños que se les enseña quechua jala, pero la exigencia [...] es que les enseñe bien, que les enseñe bien. Los padres dicen que se les enseñe bien, sí, exigen. (E6)

Como se observa, se marca un antes y un después en las zonas de trabajo del ámbito de Pukllasunchis. Podríamos relacionar esta diferencia con lo que nos decía el E2, de que mucha gente en el campo «ni enterada está», y aquí, precisamente, el *antes* lo marcaría la época previa a la intervención de Pukllasunchis. En este tiempo las personas no sabían que a sus hijos se les debía enseñar desde sus propias reglas, o, como consigna la conclusión 72 del informe defensorial 152, incluso, podía haber información tendenciosa por parte de algunos funcionarios que malinformaban a los padres diciéndoles que la EIB es solo educación en quechua. Ahora el quechua «jala», es decir, «seduce», pero no debe perderse de vista qué variedad de quechua los padres desean que se les enseñe a sus hijos. Ellos exigen que se les enseñe «bien» tanto el quechua como el castellano.

Por su parte, Chiqaq Ñan ha incidido en la formación de líderes y de *yachaq* (sabedores, expertos, sabios quechuas). Por ejemplo, una lideresa nos manifestó que, al principio, en las escuelas, no la querían escuchar, pero se ha ido ganando respeto, y ahora enseña sobre la importancia de su lengua, sus saberes y su ritualidad:

Para nosotros, como líderes, como *yachaq* es importante [...] acompañar a los profesores. A veces, los niños hablan quechua con más entusiasmo ¿no? ¿A veces... qué cosa?... [nos] equivocamos mamás, papás, a veces como padre y madre, a veces de la comunidad llevamos al pueblo, por qué ahí la mamá y papá tenemos culpa. Esto... “ay, mi hijo que ya no hable quechua, castellano nomás”, pero en sí no es así. Desde como nosotros somos. Yo, donde sea, donde más puedo, hablo mi quechua. Cuando salimos a las escuelas, nuestra ritualidad lo enseñamos, porque eso también... eso significativo también tiene. (E5)

A nuestro modo de ver, este testimonio es muy importante porque condensa, en pocas palabras, varias cosas. En primer lugar, el hecho de que la madre se autoadscribe como líder y como *yachaq* y, en segundo lugar, que nos cuente cómo es posible lograr el cambio en las personas para que hablen quechua. Nótese que cuando se refiere al castellano, usa el determinante *el*, mientras que cuando se refiere al quechua, hace uso del posesivo. Además, alude a algo que es crucial en la cultura quechua: la estrecha vinculación cultura-espiritualidad-lengua, aspecto encontrado en todos los testimonios.

Como habíamos señalado en el apartado anterior, nos preocupa que la EIB, desde el Estado, se circunscriba al ámbito rural; por ello, queremos dar cuenta del trabajo del Centro de Promoción de Sabidurías Interculturales (Ceprosi), el cual cuenta con una experiencia exitosa de 10 años de EIB en una escuela pública de la ciudad de Sicuani.

Yo empecé con Sicuani, pero con un proyecto chiquito con un programa cultural y ya llevamos 10 años y ahí está en Sicuani el [centro educativo] 791. Ahora es una escuela famosa. Las colas que hacen para matricularlos y todo. Hacen chacras, hacen tejido, hacen danza, aprenden quechua, llevan su vestimenta, llevan todo, limpian el río, y ahora tenemos el libro *La crianza sagrada de la chacra*, y ellos hacen chacra ahora. Es una escuela que no tiene terreno, pero tenemos 28 chacras. Mira toda la experiencia y todo y este tema de las chacras nos ha ayudado muchísimo para que, otra vez, a los padres de familia volvamos a reencontrarnos con nuestra propia cultura. Los padres sienten orgullo. Tú verías a los niños, conversarías con ellos, que han pasado de cinco años, una promoción completa. Ya hemos

sacado dos promociones que a ellos y a sus padres que dicen: “Mi hijo me cambió la vida”. (E8)

El trabajo de Ceprosi de EIB en zonas urbanas es muy importante. Ellos no esperaron a que hubiera demanda de la comunidad, como lo pide el Ministerio de Educación. Ellos cambiaron a la comunidad a partir de su propuesta, y no empezaron por la lengua, sino por lo que ellos llaman la crianza de la chacra. Entonces, es posible ver avances en EIB urbana que podrían servir de ejemplo para trascender la ruralización de la educación bilingüe y sacarla del nicho en el que se la ha colocado. Si bien desde el Ministerio de Educación se piensa en una EIB en ámbitos urbanos, al revisar el Plan Nacional de EIB al 2021 no es tan claro si la EIB en comunidades indígenas para bilingües de herencia está supeditada a la demanda explícita.

5. Conclusiones

El trabajo de campo nos lleva a pensar en algunas razones que explican por qué la EIB no avanza en el reconocimiento de los derechos lingüísticos. La EIB no ha aprendido aún a sumar a toda la población, pues se circunscribe al mundo de la escuela, del aula y de lo pedagógico, sin lograr una incidencia real ni impacto a nivel comunitario y social. Se sigue pensando en el aula. Si la lengua no sale de la escuela y se sigue limitando al ámbito rural, poco se hará por su reconocimiento como derecho colectivo de los Pueblos Indígenas. Para lograr que la EIB realmente se inscriba en un marco de ejercicio de derechos lingüísticos, es necesario que trascienda la escuela. Debe formar a los estudiantes con el objetivo de que utilicen su lengua en contextos de aprendizaje realmente útiles y puedan funcionar comunicativa y culturalmente en contextos escolares, así como en otros ámbitos fuera de la escuela, tanto rurales como urbanos.

Hay que concebir y trabajar con la lengua desde las percepciones y actitudes que tienen los comuneros sobre su lengua, así como se debe tener presente que ellos se encariñan con sus tierras, sus bosques, sus chacras, sus animales, etc., deberíamos reflexionar también si se encariñan con sus lenguas o no y por qué. Pensemos y miremos qué significan las palabras

para los quechuahablantes, veámoslas desde perspectivas «otras», más allá de ideologías académicas. Recordemos que, en la cultura quechua, el saber no está alejado de lo espiritual, lo cual nos debe llevar a reflexionar sobre por qué los padres hablan de «un quechua que no se mezcle», qué concepciones más profundas puede haber desde perspectivas lingüísticas «otras». Creemos que, desde este enfoque, es posible construir otro paradigma, en el que se desestructuren los paradigmas dominantes para abrir unos nuevos y transformativos, en términos de López-Hurtado (2019), que sean construidos con los propios concernidos y desde sus formas de conocer el mundo. Esto permitiría un sentimiento de pertenencia que no es asumido por los comuneros, quienes encuentran la escuela como alejada de su bagaje cultural. Así, posibilitaríamos que los estudiantes indígenas quechuahablantes sientan que su bagaje cultural es incorporado en las concepciones de escritura de la academia. Ello facilitaría su adaptación a la institución escolar, porque «los sentimientos de pertenencia que puedan experimentar los alumnos en un determinado espacio pedagógico estarán relacionados con este bagaje cultural incorporado en las distintas etapas de su socialización» (Arcela Pérez, 2020, p. 186).

Se ha evidenciado que es un deseo de los padres y las madres que se enseñe bien la lengua indígena y el castellano. Ya López y Jung (1989) nos dieron pistas sobre cómo podríamos cumplir ese deseo al trabajar el castellano, y podemos utilizarlas también a la hora de trabajar el quechua: «la norma escrita podría proveer a los maestros y alumnos de un patrón o modelo fijo que les permita afrontar la tarea de enseñar y aprender con relativa seguridad y que a la vez le ofrezca oportunidades para analizar aspectos más formales de la segunda lengua» (pp. 207-208). Los autores explican la importancia de que se maneje un estilo formal, cuidadoso, y de que se reconozcan las diferencias entre la lengua hablada y la lengua escrita (p. 211), y cuando hablan de escritura, se refieren al castellano estándar (p. 213). Creemos que lo mismo es lo que piden los padres con el quechua: que se reconozcan las diferencias entre un quechua informal y uno formal o estándar, que posibilite el desarrollo de una sociedad letrada en quechua, o a lo que ellos deseen en su lengua, y que no devenga en una lengua criolla como teme Sichra (2003).

Hemos visto que el trabajo en alianza entre la sociedad civil y el Estado da frutos. Es necesario hacerlo de manera más estrecha y tomar en cuenta no solo las percepciones académico-científicas de la lengua, sino también las espirituales, que están ligadas a la cosmovisión de la cultura andina, como se hizo del 28 de enero al 8 de febrero de 2019, cuando se llevó a cabo en el Cusco el «VIII Taller de fortalecimiento de lenguas originarias y la educación intercultural bilingüe», organizado por la Mesa Técnica Regional de Educación Intercultural Bilingüe, la cual está compuesta por la Dirección Regional de Educación, la Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco y las organizaciones de la sociedad civil de reconocido trabajo en EIB como CEPROSI, Pukllasunchis, la Fundación Holanda Perú (HOPE), CADEP José María Arguedas, entre otros. En dicho taller, se trabajaron temas dirigidos a desarrollar el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas de los docentes en lectoescritura de lenguas originarias a partir del manejo del quechua estandarizado y la planificación curricular con pertinencia cultural. Aunque no fue un taller obligatorio, se inscribieron más de seiscientos cincuenta docentes. Este tipo de trabajos tienen un componente académico muy importante: este aspecto que hemos llamado de *descolonización lingüística*, el cual se enfrenta a las visiones puristas y fetichistas de la letra de la Academia Mayor de la Lengua Quechua. Además, en este tipo de talleres, un grupo de especialistas está encargado de la parte espiritual, porque se concibe, en este concepto de revitalización, que siempre debe estar presente lo espiritual; por ello, para el inicio de la jornada, se llevó a cabo un ritual de agradecimiento con la Madre Agua.

Desafortunadamente, la EIB, desde el Estado, se centra en un modelo y pierde de vista al mundo. Las políticas y los programas educativos nos siguen hablando de la interculturalidad como un eje transversal de la educación, pero no como transversal a todas las políticas sociales, sin tomar en cuenta que hay avances desde otros sectores, por ejemplo, el Ministerio de Cultura realiza acciones concretas como la evaluación a servidores del Estado para ser acreditados como servidores bilingües, en un esfuerzo aislado, lejos del sector educación y de los maestros que practican la EIB. Otro tanto ocurre con el Ministerio de Justicia, desde la justicia intercultural, según la cual, toda persona que habla una lengua diferente

al castellano tiene el derecho de ser atendido por el poder judicial en su lengua directamente o a través de un intérprete acreditado, de tal manera que se atiende procesos y juicios de manera pertinente.

Hace falta, desde el Estado, trabajar directamente con los padres de familia y poblaciones de pueblos originarios, sentarse con ellos, conversar sobre la importancia de reivindicarse como sujetos de derecho, con pensamiento y expresión propios, dejando de lado el etnocentrismo y abriéndose a la incorporación de otros aprendizajes desde una postura de interculturalidad transformativa (López, 2019), donde no solo se consulte a los pueblos indígenas, sino que se construya con ellos las políticas educativas tanto para los pueblos indígenas como para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcela Pérez, M. (2020). No negociable: Estrategias de retroalimentación no dialógicas en los exámenes parciales en una universidad limeña en un contexto intercultural. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 68(68), 183-205. <https://doi.org/10.46744/bapl.202002.007>
- Decreto Supremo 004-2016-MC, Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. (21 de julio de 2016). Diario Oficial El Peruano, Normas Legales, pp. 593850-593860.
- Defensoría del Pueblo. (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú* (Informe defensorial núm. 152). <http://hdl.handle.net/20.500.12799/854>
- Defensoría del Pueblo. (2016a). *La educación intercultural bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. (Informe defensorial núm. 174). <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-defensorial-174-EIB.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (25 de octubre de 2016b). *Cusco: Defensoría del Pueblo saluda avances y recomienda intensificar formación y capacitación en educación intercultural bilingüe* (Nota de prensa núm. 180/OCII/DP/2016). <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/NP-180-16.pdf>
- Escobar, A. (1978). *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/676>
- García Castilla, J. (2019). Conocimientos en resonancia: Hacia una epistemología de la escucha. *El Oído Pensante*, 7(2), 135-154.

<https://doi.org/10.46744/bapl.202202.013>

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/oidopensante/article/view/7564>

García, O., y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot. https://doi.org/10.1057/9781137385765_4

Huayhua, M. (2010). *Runama Kani icha Alqubhu? Everyday Discrimination in the Southern Andes* [Tesis doctoral, Universidad de Michigan]. Deep Blue Documents. <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/78888>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas* [Base de datos]. <http://censos2017.inei.gob.pe/redatam/>

López, L. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. González (Ed.), *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay* (pp. 46-101). Cátedra Unesco-Diálogo intercultural/Universidad Nacional de Colombia.

López, L. (2008). Top-down and Bottom-up: Counterpoised Visions of Bilingual Intercultural Education in Latin America. En N. Hornberger (Ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents* (pp. 42-65). Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230582491_3

López, L., y Jung, I. (1989). El castellano del maestro y el castellano del libro. En L. Enrique López, I. Pozzi-Escot, y M. Zúñiga (Eds.), *Temas de Lingüística Aplicada. Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas* (pp. 51-90). Concytec.

- Méndez, C. (2000). *Incas sí, indios no: apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú* (Documento de trabajo 56, Serie Historia 10). Instituto de Estudios Peruanos.
- Millán, M. (2015). En otras palabras, otros mundos: la modernidad occidental puesta en cuestión. En M. Millán, y D. Inclán (Eds.) *Lengua, cosmovisión, intersubjetividad. Aproximaciones a la obra de Carlos Lenkersdorf* (pp. 47-59). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ministerio de Educación. (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad: propuesta pedagógica*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3112>
- Ministerio de Educación. (2016a). *Política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5960>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Plan nacional de educación intercultural bilingüe al 2021*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5105>
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. John Wiley & Sons.
- Neira, H. (1974). *Huillca: habla un campesino*. Casa de las Américas.
- Paredes, M. (2015). *Representación política indígena: un análisis comparativo subnacional*. Instituto de Estudios Peruanos/Ministerio de Cultura. https://observaigualdad.jne.gob.pe/documentos/recursos/libros/4-Representaci%C3%B3n%20pol%C3%ADtica%20ind%C3%ADgena_Maritza%20Paredes.pdf
- Polinsky, M. (2011). Reanalysis in adult heritage language: new evidence in support of attrition. *Studies in second language acquisition*, 33(2), 305-328. <https://www.jstor.org/stable/44486005>

- Polinsky, M., y Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>
- Putnam, M., y Sánchez, L. (2013). What's so incomplete about incomplete acquisition? A prolegomenon to modeling heritage language grammars. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(4), 478-508. <https://doi.org/10.1075/lab.3.4.04put>
- Rousseau, S., Dargent, E., Navarro, A., y Sosa, P. (2017). *La política del multilingüismo en dos regiones con mayorías quechua hablantes: Informe de investigación* (Cuaderno de trabajo núm. 41). Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/70676>
- Sichra, I. (2003). *La vitalidad del quechua: Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. Plural editores.
- Thomason, S., y Kaufman, T. (1992). *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. University of California Press.
- Trapnell, L., y Zavala, V. (2009). El abandono de la educación intercultural bilingüe en la política educativa del APRA. En R. Cuenca Pareja (Coord.), *La educación en los tiempos del APRA. Balance 2006-2009* (pp. 95-108). Foro Educativo. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/F2AF03DC7A9F22CB05257AF70076C580/\\$FILE/la_educacion_en_los_tiempos_del_apra_balance_2006__10317.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/F2AF03DC7A9F22CB05257AF70076C580/$FILE/la_educacion_en_los_tiempos_del_apra_balance_2006__10317.pdf)