

Haboud, Marleen, and Nicholas Ostler, eds., 2011, *Endangered Languages - Voices and Images (Voces e Imágenes de las Lenguas en Peligro) Proceedings of FEL XV*, Quito Ecuador, 7-9 September 2011 Bath, England: Foundation for Endangered Languages, ISBN 978-0-9560210-3-8

Proyecto Yachay Q'ipi: colaboraciones para revitalización y documentación de la lengua y cultura quechua¹

Susan E. Kalt

Boston College, Slavic and Eastern Languages and Literature Department, Boston, MA 02467 USA
National Science Foundation Documenting Endangered Languages Fellow

[sue_kalt@yahoo.com]

Martin Castillo Collado

Center for Latin American and Caribbean Studies
University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109 USA

[utupara@hotmail.com]

Resumen

Nuestro equipo de investigación independiente estudia la gramática infantil quechua y castellana en las escuelas rurales andinas de Cusco y Chuquisaca, comenzando en 2000 y aumentando sus actividades a partir de 2008. En 2010 recibimos fondos de la Foundation for Endangered Languages para volver a las comunidades de origen para crear y validar un prototipo de vehículo curricular en las escuelas rurales. Durante una residencia rural impulsamos actividades de aprendizaje integral de lectoescritura, matemática y ciencias naturales en diálogo con la comunidad y los miembros de nuestra red; luego estas actividades se convirtieron en un guía y láminas que se compartieron con más de 200 docentes en Perú y Bolivia por medio de reuniones y conferencias. Nuestro modelo es el "curriculum kit" ofrecido por museos lúdicos como el Boston Children's Museum a los educadores de primaria en Massachusetts. Estos equipos son *q'ipikuna* temáticos de multimedia que incluyen artefactos, herramientas, libros, canciones, juegos, proyectos y planes de lecciones.

Susan Kalt compartirá las maneras en que el diálogo con las comunidades de origen ha resultado en un mejoramiento de los instrumentos psicolingüísticos y una profundización de la observación científica practicada por los que participan en el proyecto.

Martin Castillo Collado, que ha promovido esfuerzos de construcción social de currículum y realizado investigaciones entre grupos de sabios originarios y docentes, tanto en Perú como en Bolivia, compartirá sus críticas a las diferentes actitudes que tienen varios actores interesados en la lengua y cultura quechua: los lingüistas, docentes, las Academias de la Lengua Quechua, el Estado y los usuarios, al mismo tiempo alcanzará propuestas de revitalización cultural.

¿Es posible escribir, fortalecer y desarrollar el quechua?

Nota bene:

Somos dos autores con perspectivas distintas: uno es enseñante y usuario activo de su lengua materna y otra es estudiante y estudiosa de ese idioma. Para distinguir nuestras voces usaremos *letra itálica* para Martin Castillo; la otra letra es de Susan Kalt, y el conjunto de experiencias es de un grupo diverso que se menciona en los agradecimientos.

Mi reflexión transcurre en torno a las diferentes posturas que asumen los diferentes actores involucrados en la decisión de escribirse o no el quechua, que tomamos como punto de partida para nuestra discusión de la documentación y revitalización del idioma. Unos sienten que la lengua debe fortalecerse y desarrollarse asumiendo la escritura. Otros todo lo contrario, que no ven en la escritura una posibilidad de desarrollo sino más bien una fosilización. El primer grupo encierra otros sub grupos, también con diferentes actitudes. Entre los que dicen que el quechua se escriba están los estudiosos y los docentes que enseñan la lengua en las aulas, aunque no se ponen de acuerdo de cómo se debe escribir. Los académicos, estudiosos de la lengua, dicen que hay que escribir con toda libertad, que lo importante es escribir. Los docentes no pueden concordar con tanta libertad porque no se puede enseñar una cosa y después decir otra. El otro grupo, donde están los más distantes y controversiales, son los de la otra orilla, los usuarios indígenas, quienes

¹ Con el término *quechua* nos referimos al idioma denominado *runasimi* por sus usuarios, enfocándonos en el variante Cusco-Collao y favoreciendo la escritura normalizada peruana/boliviana de aquel variante por su funcionalidad en nuestro ambiente de trabajo.

salvaguardan la lengua; muchos de ellos no concuerdan en nada con la posición de los académicos y docentes de que se escriba su idioma, y por lo tanto siguen invisibilizados.

Es posible que los usuarios de un idioma en peligro lo documenten sin aprender a escribirlo; especialmente con el uso de instrumentos de grabación audiovideo. Sin embargo, los instrumentos de grabación generalmente provienen de culturas alfabetas, haciendo inevitable por lo menos el contacto con extranjeros que faciliten este proceso. Nosotros como personas alfabetas preferimos explorar la posibilidad de aliarnos con los usuarios rurales para que aprendan a escribir su lengua, siempre y cuando quieran dar ese paso. No podemos escapar la responsabilidad de esta decisión porque podría también tener consecuencias inesperadas, como la pérdida de algunos aspectos de la cultura centrados en la oralidad.

Es importante considerar que la escritura sin la oralidad no tiene sentido, lo que estamos insistiendo es que demos el paso hacia la escritura; no queremos que se sustituya la oralidad sino que se complemente con la escritura. Por todo lado debemos evitar artificializar la escritura, tiene que estar inmerso en la comunidad.

Quizás para evitar que la ciencia siga percibiéndose como algo artificial o como propiedad de una cultura ajena, debemos considerar la cultivación de tradiciones científicas autóctonas.

Procesos participativos que desafíen una documentación colonizadora

Quisiéramos reconocer que los usuarios del quechua tienen antiguas tradiciones de ciencia y arte independiente a la occidental, para poder construir un puente entre lo suyo y lo que proponemos los científicos desde afuera. Notamos que las civilizaciones andinas tienen una larga historia de observación sistemática, experimentación y mantenimiento de records colectivos. Esto se refleja en las terrazas y construcciones monumentales incásicas que servían para experimentos de cultivo agrícola y observación astronómica (Urton 2006.) También se da en los *kipus*, conjuntos de cordones de lana que aún hoy se usan en algunas comunidades para registrar las decisiones y acciones colectivas de complejas corporaciones sociales (Salomon 2002.) Se sugiere que la estructura del *kipu* influyó a la organización discursiva de los historiadores orales andinos que se desplazaron con la invasión de los españoles (Brokaw 2003.) Un logro indígena retórico que sigue vigente son las adivinanzas cuya creación constituye un importante ritual en el desarrollo del adolescente (Isbell y Roncalla 1977.) En general, los logros científicos-culturales de los indígenas fueron desplazados por el contacto con los colonizadores europeos. Hoy en día los que hablan quechua sufren muchas desventajas y prejuicios en su propio lugar de origen.

Actualmente existe una asociación entre el idioma indígena y la pobreza, no solo es prejuicio de algunas personas sino que se comprueba con datos empíricos. En un estudio sociolingüístico entre adultos en la ciudad altoandina de Puno, Perú, cuando se organizan los datos de entrevista según un eje étnico-cultural y un eje económico-escolar; resulta que

...entre las personas entrevistadas no se han encontrado hablantes que pertenezcan al mismo tiempo a la categoría económicamente más favorecida ...y al grupo de origen campesino quechua-aimara ... Tampoco se han encontrado hablantes que pertenezcan al grupo de los venidos de Lima o de la costa ...y, al mismo tiempo, a la categoría más desfavorecida económicamente ... Esta constatación resulta de por sí elocuente, pues revela que las diferencias socioeconómicas se organizan étnicamente en la ciudad. (Godenzzi 2009:27)

Si se puede comprobar una asociación entre el idioma quechua y la pobreza económica-escolar, ¿por qué no abandonarlo inmediatamente? Ofrecemos por lo menos dos razones:

1) las sociedades más exitosas económicamente han llevado el resto del mundo cada vez más cerca al colapso medioambiental; en esta situación muchas personas se dan cuenta que es importante aprender otras maneras de acercarse y relacionarse con la *Pachamama* o Madre Tierra. Estas maneras de relacionarse se expresan dentro del idioma quechua de una manera difícil de traducir a otro idioma. En las palabras de Ken Hale: “Un idioma y las creaciones intelectuales de sus usuarios muchas veces son inseparables...Algunas formas de arte verbal -verso, canción, cántico- dependen crucialmente de las propiedades de la morfología, fonología, incluso sintaxis del idioma en que se crea.” (1996:159 trad. Kalt)

2) Cada idioma humano encierra importantes y únicas innovaciones Hay un error lógico común que es equivaler la pobreza económica de un grupo a una pobreza de estructura o expresividad de su idioma. Los científicos sostienen todo lo opuesto: no existe una diferencia de complejidad gramatical entre los idiomas humanos; cada idioma encierra innovaciones especiales y hasta hoy nunca se ha descubierto un idioma que sea idéntica en todo aspecto a otro, aunque hay características universales. Otra vez citamos a Hale: “La sintaxis comparativa, que se imposibilita sin la diversidad lingüística, nos ha provisto de nuestras intuiciones más profundas acerca de la estructura de los idiomas en total, y ha producido los avances teóricos más importantes de los últimos años.” (1996: 158 trad. Kalt)

Sostenemos que una alianza entre los científicos extranjeros y los usuarios rurales del quechua representa un paso de desafío a los procesos colonizadores a medida que restaura el papel de artista y científico al usuario rural. Identificamos a los niños de escuela como una población de enfoque de nuestras actividades de investigación y apoyo, porque la escuela constituye el contexto en que el niño rural tiene su primer encuentro intensivo con el idioma castellano. La segunda población que merece apoyo y atención es la del docente rural itinerante, que tiene la enorme carga de pasar como mensajero y autoridad entre los dos idiomas y culturas como parte de su vida cotidiana, semanal o mensual. Por este motivo queremos cultivar un ambiente de aprendizaje mutuo entre los usuarios del campo (adultos y niños,) los docentes itinerantes rurales, y los que escribimos y estudiamos el quechua desde otros lugares.

De acuerdo a un censo peruano reciente se disminuyó la declaración del quechua como idioma aprendido en la niñez 3.3% entre 1993-2007, una cifra alarmante para el futuro de la transmisión cultural indígena (2007:2.4.1.)

Frente al reto de empoderar al niño y docente rural como científico y sensibilizarnos desde afuera a las prioridades de los que viven en ambiente rural, tomamos el siguiente lema: "Sólo a través de la experiencia se domina el arte de ser experimentalista." (Crain y Thornton 1998: 136 traducción Kalt) Enseguida se comparten algunas cosas que hemos aprendido por nuestras experiencias en este proyecto.

¿Cuál es nuestro enfoque de investigación?

En lo posible comunicamos nuestros objetivos y métodos a cualquier comunidad porque al explicitarlos invitamos a todos a comentar y participar en la investigación. Los que nos conectamos con la literatura científica internacional nos hemos propuesto investigar la comprensión y producción del quechua cusco-collao infantil en tierras altas de Bolivia y Perú, en donde se puede observar un continuum de penetración del castellano en el quechua. Quisiéramos documentar la variación dentro del cusco-collao, haciendo hincapié en la variedad hablada en áreas rurales de Chuquisaca que es menos documentada que la cuzqueña. La única descripción sistemática que conocemos del habla rural de esta variedad es un vocabulario que se va a incluir en un diccionario en preparación por el lingüista boliviano Dr. Pedro Plaza Martínez con participación activa de dos comuneros de esa zona. Las variaciones en el orden y la interpretación de sufijos bolivianos en comparación con los cuzqueños se detallan en la tesis doctoral de Simón van de Kerke (1996) que describe a un variante del dialecto más cercano al de Cochabamba, que nos parece más relexificada que el de Chuquisaca.

Para implementar nuestra investigación en Cusco y Chuquisaca validamos primero las frases estímulo de nuestro instrumento experimental con hablantes nativos de ambos lugares. Este proceso requirió una sustitución del 10% de los verbos y sustantivos con raíces diferentes, sin contar las palabras con pequeños cambios de pronunciación. El léxico diferente no se basa en préstamos del castellano. Un entendimiento de los variantes bolivianos es esencial para la producción de materiales curriculares para el niño sur boliviano y para que se represente esta variedad entre los datos que informan nuestras teorías lingüísticas.

A partir de la publicación de la teoría de Principios y Parámetros de Chomsky (1981) hay una creciente literatura internacional sobre la adquisición infantil de morfemas de concordancia y anáfora que supuestamente se interpretan bajo condiciones universales. Repasamos los estudios en que se investiga la gramática de personas quechuahablantes dentro de este y otros marcos teóricos en otro lugar (Kalt en preparación a.) Hemos notado una falta de estudios experimentales sobre la concordancia de objetos no acusativos en quechua; entonces, quisimos investigar la comprensión y producción infantil de las frases que contienen un segundo objeto. Los morfemas quechuas de flexión y derivación verbal, el orden y origen de raíces léxicos y sufijos, también son de interés. Entre las propiedades especiales del quechua se encuentra la configuración de rasgos de los sufijos direccionales, afectivos y evidenciales.

Diseñamos una tarea experimental integrada de selección y descripción de dibujos que adaptamos de un instrumento desarrollado para el idioma holandés infantil (Deutch, Koster and Koster 1986.) En la tarea de selección de dibujos, el entrevistador enuncia una frase con objeto locativo o poseedor, que se expresa por un pronombre de tercera persona, reflexivo, u objeto léxico. De esta manera hay 2x3 tipos de frases examinadas en la tarea de comprensión; damos ejemplos de frase en las figuras 1 y 2 anexados. Estos contextos específicos nos permiten relacionar los datos que recaudamos con los datos de otros experimentos indo-europeos y asiáticos. En los doce meses venideros esperamos terminar de transcribir, segmentar y archivar accesiblemente estos datos electrónicamente en AILLA (archivo de los idiomas indígenas de Latinoamérica en la University of Texas, Austin) para que estén al alcance de diversas comunidades interesadas. El análisis se ha presentado en varias fases en las universidades de Puno y Cochabamba, sobretodo en programas de preparación docente.

Diseño de instrumento y tarea

El instrumento consiste en catorce páginas con tres dibujos en cada página. No requiere lectura de parte del niño pero sí de parte del entrevistador, que también necesita saber hablar y escribir fluidamente en quechua. Para acostumbrar al niño a la tarea experimental, el entrevistador introduce un dibujo de dos niños indígenas, Ana y José. Le pide al niño que apunte a Ana con el dedo. Luego introduce una página de entrenamiento con tres dibujos. Para cada página de la tarea, el

entrevistador enuncia una frase y le pide al niño apuntar al dibujo al que corresponde. Después, el entrevistador apunta al primer dibujo no elegido por el niño y pregunta ¿qué hace Ana aquí? El entrevistador le hace la misma pregunta señalando el segundo dibujo no elegido por el niño. El entrevistador anota la selección del niño en una plantilla que contiene una breve encuesta de datos sociales. En las figuras 1 y 2, se demuestran juegos de dibujos con las descripciones esperadas; en práctica no hay nada escrito en la página más que la frase estímulo al pie de la página; el entrevistador la enuncia y después de apuntar el niño, le pregunta por lo que hace José en los demás dibujos. Toda la entrevista queda videograbada.

Ana y José aparecen en cada dibujo y se alternan como actantes por página. Cada página manipula uno de los variables tipo de verbo (transitivo/ditransitivo, en que el segundo objeto tiene rol temático de poseedor/locativo respectivamente) y tipo de objeto (reflexivo, oblicuo, léxico.) La posición de los dibujos que representan estos variables varía en cada página. La tarea también se suministra en dos órdenes distintos. Se mantiene constancia de personas y objetos en cada página; por ejemplo, si aparece un plato en un dibujo, aparece en todos los dibujos de la página. En la tarea en castellano, los objetos se balancean por género, que no viene a ser relevante para el quechua.

Resultados iniciales

El piloto en quechua nos enseñó lo siguiente: a diferencia del castellano, el enunciado sin pronombre reflexivo y sin objeto léxico puede ser interpretado como la acción del sujeto sobre sí mismo por muchos niños de todas edades y por adultos. Este resultado no conflictúa con la literatura sobre objetos pronominales de tercera persona en quechua, que pueden tener referencia específica (Plaza 1987: 203) pero tampoco hay constancia de la posible correferencia con una situación de acción reflexiva en ninguna parte; sería difícil de predecir. Dentro del marco universalista chomskiano se postulan los siguientes principios: A) ‘una expresión pronominal es libre de referente dentro de un dominio local’ y B) ‘una expresión reflexiva es ligada dentro de un dominio local.’ Estos existen complementariamente dentro del mismo contexto en la mayoría de los casos (Chomsky 1996:95.) Para que el quechua no rompa una condición universal, ni opere contra la definición común de pronombre y reflexivo, concluimos que la falta de realización fonética del marcador de tercera persona objeto en quechua permite una ambigüedad entre su presencia y su ausencia radical, que también es sugerido por Plaza por otros motivos (1987.)

Vemos que el marcador de tercera persona objeto en quechua no tiene contenido fonético ni especificación de caso o género como en castellano; entonces: ¿tiene el idioma quechua otras maneras de desambiguar entre posibles objetos de tercera persona? Los resultados de producción del piloto nos ayudan a contestar la pregunta. Los niños usan diferentes verbos para cortar fibras y sólidos, *rutuy* y *k'apay* respectivamente. En otros contextos de la tarea, los niños emplearon diferentes verbos según el objeto: lavar ropa *t'agsay*; lavar manos, pies, platos *maylly/mayllay*, *maqchhiy*; lavar cara *uphakuy*. Si este proceso es general en el idioma parece que muchas raíces verbales tienen objetos especificados; habría que constatar esta predicción con datos más amplios.

En la literatura sobre adultos y en los juicios que elicitamos, encontramos otro mecanismo no pronominal en quechua para establecer un segundo argumento en una frase: los marcadores direccionales *-mu* y *-pu* establecen un argumento de locación en tiempo o espacio próximo o ajeno al acta de hablar (Van de Kerke 1996: 215-224.) Pocos niños que participaron en nuestro estudio acudieron a marcadores direccionales en sus enunciados, pero cuando lo hicieron se parecían a los adultos en su uso (Kalt en preparación b.) Nos parece que este instrumento por ser una descripción de dibujos inspira poco uso de marcadores direccionales, que tienen más uso en otras situaciones discursivas.

Factores etnográficos en el diseño y administración de la tarea

Muchos experimentos psicolingüísticos que se realizan en el mundo industrializado hacen uso de juguetes y personajes que provienen de dibujos animados de película y televisión (el ratón Mickey, Robocop, Big Bird.) Para no introducir referencias culturales ajenas, nos pareció preferible que la tarea se refiera a la clase de personajes e interacciones que observamos en el campo andino: el tejido, el lavado, echar mixtura (confeti) en ocasiones festivas, ponerse ropa típica, etc. El primer instrumento que generó datos lingüísticos útiles para este proyecto se generó por Kalt y una artista norteamericana después una estadía en el campo boliviano en enero de 2000. Se generó para una tarea en castellano que se implementó en mayo del mismo año (Kalt 2002.) Este instrumento fue traducido al quechua y piloteado en 2008 con la ayuda de expertos indígenas cusqueños, y en 2009 se crearon nuevos dibujos y adaptaciones de algunas frases estímulo en conjunto con los mismos expertos, especialmente Hipólito Peralta y Jaime Aráoz.

Aquí señalamos que el diálogo con los expertos indígenas, y ciertas reacciones de los niños mismos, requirieron cambios a los instrumentos de acuerdo a los rasgos y valores etnográficos indígenas. Por ejemplo, en el instrumento original, la *mixtura* (confeti para uso ritual; que originalmente se tiraba pétalos de flores) se llevaba en un balde. Alteramos esa hoja

para que se lleve en una *ch'uspa* (bolsa tradicional.) En otro dibujo la frase estímulo debía ser *Ana q'ipita q'ipikun* 'Ana se pone el bulto' pero era imposible para los expertos indígenas concebir la situación en que los dos chicos estuvieran presentes y no se introdujera el concepto causativo *Ana q'ipita q'ipichikun*. 'Ana se hace cargar con el bulto.' Decidimos mantener este estímulo para ver cómo interpretaban y producían frases con el causativo, pero agregamos una hoja nueva para reemplazar un estímulo reflexivo sin causativo: *José punchuta churakun*. 'José se pone la chompa.' Encontramos que muchos niños se escandalizaron y comentaron en el recreo sobre el dibujo en que José le pone su poncho a Ana, porque las niñas rurales no se ponen *punchu* sino otro estilo de tejido, *lliklla*.

Es difícil generalizar los conocimientos de la tecnología industrializada en áreas rurales; una ocasión nos sorprendió la respuesta de un niño a un dibujo en que José tiene su mano puesta en una puerta, comentó *Chaypi tilivisunta hap'ichkan* 'Aquí está agarrando la televisión.' Observamos en nuestras estadías en el campo que algunas familias agricultoras peruanas tienen televisores o máquinas que muestran DVDs; la electricidad llegó a muchas partes rurales de Perú hace treinta años; recién está entrando un poquito en Chuquisaca rural en forma de paneles solares. Parece que todo el mundo tiene teléfono celular. El paso rápido del cambio en Cusco rural y las complejas relaciones de raza y género en los Andes se estudian a fondo en Allen (2002) y Weismantel (2001) respetivamente. Para desarrollar buenos instrumentos lingüísticos en este ambiente hay que estar atento al cambio y a la variación regional.

Sugerencias de etiqueta general

Crain y Thornton aconsejan que los investigadores establezcan mucha familiaridad con los niños y profesores en las instituciones donde hacen sus investigaciones. Este consejo es más factible en ambientes industrializados o en situaciones en que los investigadores pueden permanecer por mucho tiempo en el campo de investigación. Además, Crain y Thornton se refieren a que el investigador tiene que conformarse con los protocolos establecidos para investigaciones escolares; hay que buscar permiso escrito de los padres de cada niño, por ejemplo. Esto resultaría una práctica sospechosa en un lugar donde predomina la oralidad y en donde es difícil detener al trabajo agrícola para solicitar permiso de cada comunero. A nuestro grupo nos ha parecido más consonante con la cultura local la costumbre de pedir permiso de toda la comunidad en una reunión comunal. Hasta ahora la solución que encontramos para preservar la anonimidad de los participantes en los experimentos es cambiar el nombre de las comunidades cuando se archivan los datos.

La extensa experiencia rural de nuestros colegas indígenas nos conllevó a algunas prácticas que facilitaron un ambiente de colaboración y relaciones positivas en las comunidades y de un mejoramiento en la diversidad de datos recaudados. Al llegar a una comunidad, buscamos a los líderes comunales (*umalliqkuna*) para saludarlos y pedir permiso para hacer la investigación. Luego nos presentamos para conversar y pedir permiso en una reunión de la comunidad o de la asociación de padres y madres de familia. Prometemos compensar a la escuela con materiales escolares que son escasos en el campo, y con fotografías de los participantes. El día inicial de recaudar datos en una escuela, nos presentamos a los niños por medio de cantos y participamos en sus ceremonias de inicio del día. Esto ayuda para que no nos tengan miedo cuando los saquemos de sus clases para mirar dibujos. Muchas veces llegamos a la comunidad acompañados por un residente de la comunidad o por un profesor itinerante que trabaja allí. Durante nuestra estadía, nos quedamos con una familia, o residimos en el terreno de la escuela, en los cuartos que mantiene la comunidad para los docentes. En cada interacción con los niños, comuneros y docentes, tratamos de explicitar nuestros objetivos y de buscar objetivos comunes, y más que todo, de establecer amistad.

Hablamos de lo que queremos hacer con los niños, del valor del idioma quechua cómo herencia suya, nacional y de la humanidad, y de nuestro deseo de entender mejor su manera de hablar en esta localidad. La noticia de que el quechua sea de interés internacional es nueva y en ciertos casos hasta sospecho para los comuneros, y no tenemos inmunidad dentro de los intensos debates sobre el valor de la Educación Intercultural Bilingüe en su región, que a veces provocan reacciones hasta violentas o por lo menos muy incómodas. Si hay colaboración voluntaria entre los *umalliqkuna* suministramos la tarea a algunos adultos de la comunidad para que la experimenten propiamente. No solamente se sienten mejor informados y cómodos sino también explicamos que nos proveen de datos adultos como norma adulta local.

La entrega de regalos es una forma de intercambio ritual en los Andes que no sólo observamos con la compensación a la escuela sino con la colaboración de comida para los profesores y para las familias que nos alojan. Los comuneros no olvidan fácilmente el cumplimiento de promesas como la de devolver fotografías. En una instancia, una pastora anciana recordó por nueve años que me había pedido una botella de crema antisolar; por suerte llegué preparada. Estos detalles hay que entenderlos desde la perspectiva de las personas que valoran mucho al intercambio ritual y que no tienen frecuente acceso a las cosas que se producen en ámbitos industrializados.

Creemos que es esencial formar una relación de confianza con un docente por lo menos y el director de cada escuela. Masticamos *kuka* (coca) con ellos, ofrecemos *kintu* (una ofrenda de tres hojas de coca); hacemos *wathiya* o ceremonia de cocinar papas en la tierra; nos solidarizamos con cuentos de nuestras vidas y preocupaciones. La vida del maestro itinerante es especialmente difícil e inestable; a veces la mitad del profesorado se reemplaza de un año a otro. Los

profesores que trabajan en el campo generalmente viven en la ciudad o en un pueblo más grande que la comunidad; viajan en movilidad contratada o pública desde las cuatro de la madrugada los lunes, llevando consigo su comida y materiales para la semana; residen en la escuela hasta el viernes o si es muy remoto se quedan hasta un mes en el campo. Muchas veces si las docentes son mujeres llevan consigo un bebé o más. El camino es peligroso y muchas veces hay que hacer parte del viaje a pie.

Aunque muchas escuelas del campo se clasifican oficialmente como participantes en programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) son pocas las escuelas que logran conseguir la combinación del apoyo mutuo entre autoridades educativas locales, docentes que hablen bien el quechua y sepan enseñar en lengua materna, y que tengan materiales en quechua, apropiados, al alcance para uso diario (Santistéban et al 2009.) Por este motivo decidimos reciprocarnos a las escuelas y comunidades que nos recibieron para la investigación; esta vez cambiando nuestro enfoque para apoyarlos con materiales y actividades que promuevan el uso y la escritura del quechua en aula.

Para algunas comunidades indígenas no está entre sus necesidades y aspiraciones escribir sus lenguas. En Colombia, Daniel Monje, cuando intentaba grabar a una anciana de la selva amazónica fue interceptado por ésta, que no le permitió grabar, porque según la anciana con ello le robaba la palabra (información personal). En el mismo país, el antropólogo Jairo Nieto, constató semejante actitud entre los sabios Uwas de Colombia, un rechazo radical a que se escriban sus mitos, porque ellos piensan que la escritura les mataba a sus mitos, en palabras de un Guambiano, “los fosilizaban” (comunicación personal). En la filosofía de los indígenas monolingües y algunos bilingües, escribir sus lenguas significaría entonces celebrar la muerte de éstas; el hecho de graficar alfabéticamente la lengua implica congelarla su vida, sepultarla; ponerla escrita en un libro es archivarla y consecuentemente olvidarla, dicen ellos.

No dudamos que la escritura y el uso de tecnologías europeos representan un cambio para muchas comunidades. Sin embargo para los que ya pasan gran parte de sus años formativos en aula, queremos dar la opción de que se representen idioma y saberes indígenas entre lo que se enseña. Queriendo estimular el desarrollo de capacidades literarias y científicas en las comunidades participantes, creamos materiales portátiles e interactivos que pretenden integrar actividades de lectoescritura, matemáticas y ciencias naturales con la sabiduría local. En la figura 3 anexada presentamos una lámina con actividades que promueven la observación sistemática de un cuadrado del terreno escolar, usando medidas locales e europeos. Las diez primeras láminas han sido creadas y validadas en cinco aulas del campo peruano; siguen modificándose por grupos de docentes con nuestra asesoría y se pueden bajar gratis con manual desde este sitio: <http://mamasusan.org/yachay-qipi>

El primer enfoque de nuestras láminas fue la observación e interacción con el terreno escolar. Como próximo paso queremos explorar maneras de estimular las investigaciones lingüistas en aula, de acuerdo al método promovido por Honda, O'Neill y Pippin en otros ambientes (2009.)

Conclusiones

Como anteriormente se ha señalado las dudas son frecuentes cuando docentes de Educación Intercultural Bilingüe tratan de enseñar a escribir en quechua a sus alumnos, lo mismo pasa con las personas que se ocupan de hacer materiales educativos y literatura en quechua. Entonces, a la hora de escribir el quechua ¿qué pautas debemos seguir? O ¿escribimos como se nos sea posible? El desacuerdo de gran envergadura en este momento es si escribimos de una manera simple o con las particularidades pobladas. Aunque pensamos que se trata de una cuestión solamente política, el meollo del asunto radica en la operativización pedagógica de la lengua escrita en contextos escolares.

A pesar de las discrepancias que existen, ¿es posible que la escritura sea una herramienta útil en la conservación y desarrollo de nuestra lengua? Los fundamentos son bastos a favor de la enseñanza de la escritura en lengua materna, desde una perspectiva, afectiva, cognitiva, psicológica, social, cultural, pedagógica, etc. en el sentido de que los niños aprenden mejor, procesan mejor, sin traumas en el proceso de su aprendizaje, es más pueden aprender con mayor facilidad una segunda lengua e inclusive las ciencias puras. Este tema ha sido discutido ampliamente y no queremos ahondar más al respecto.

Ahora, ¿por qué algunos padres indígenas no quieren que se les enseñe a sus niños a escribir en la lengua indígena? Parece que entre otras cosas tiene que ver con la inestabilidad de su proyecto de vida, la ideología imperante del progreso que la sociedad occidental impone y la discriminación social que los agobia, eso hace que piensen que su cultura y lengua es atrasada, pobre y sin futuro. Aunque la historia nos cuenta de la valentía de muchas lenguas orales que han sobrevivido en el tiempo, la idea de la escritura en nuestros contextos nació de un grupo que nada tenía que ver con nuestras lenguas, cuyo interés no era de preservar la lengua sino la de imponerse y someter a través de ella. Como dice Rockwell “La alfabetización occidental, ligada a la

evangelización, entró y desplazó la tradicional cultura literaria y religiosa de los pueblos indígenas de América.” (2000:4)

La misma historia nos ha demostrado que las más fornidas lenguas, a pesar de tener una tradición escrita han desaparecido, es decir, con el tiempo han dejado de ser escritas y habladas. Como vemos, la escritura puede ayudar a extender la vida de las lenguas, pero no garantiza su inmortalidad. Las lenguas son tan mortales como los que lo usan. Si nuestra preocupación es enriquecer y desarrollar el quechua, la opción más atinada, sin duda, es hacer uso de la escritura de la manera más funcional y pedagógica posible, y para seguir complementando su desarrollo tenemos que seguir buscando otras formas de uso.

Sea cual haya sido la historia, en la actualidad es casi irreversible su desarrollo escriturario, opción irresistible en la comunicación virtual. La escritura como una herramienta de comunicación, de preservación y desarrollo tiene todas las ventajas para insertarnos e interactuar con la sociedad moderna y post-moderna. El no optar por la escritura implicaría, además, acortar mucho más la vida de nuestra lengua y privar a las generaciones venideras de su herencia cultural más importante. Para concluir, la lengua, la cultura y la cognición no son la misma cosa pero son íntimamente ligados en la formación de un niño y en ningún caso queremos que lo nuestro siga invisible. En cada aspecto nuestras comunidades necesitan ser escuchados y tomados en cuenta cuando se hacen investigaciones y esfuerzos de documentación y revitalización.

Anexo

Verbo ditransitivo con objeto indirecto **locativo**

El objeto se expresa con pronombre de tercera persona objeto

- Jose chumpa-n-ta chura- ϕ -n.

Jose chompa-GEN-ACC poner-3BOJ-3SUJ

• Jose le pone su chompa.

El objeto se expresa léxicamente

- Jose chumpa-ta puñuna-pata-man chura-n.

Jose chompa-ACC cama-encima-DAT poner-3SUJ

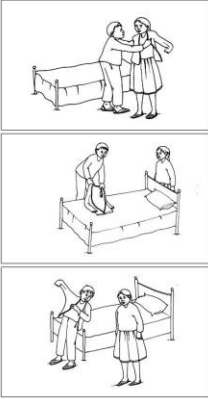
• Jose pone la chompa en la cama.

El objeto se expresa con pronombre reflexivo

- Jose chumpa-n-ta chura-ku-n.

Jose chompa-GEN-ACC poner-REF-3SUJ

- Jose se pone su chompa.



Jusi chumpata puñunapataman churan.

Figura 1: Ejemplar de página estímulo tipo ditransitivo

Verbo transitivo con objeto **posesivo**

El objeto se expresa con pronombre de tercera persona objeto

- Ana chukcha-n-ta rutu- ϕ -n.

Ana pelo-GEN-ACCcortar-3BOJ-3SUJ

• Ana le corta el pelo.

El objeto se expresa léxicamente

- Ana millwa-ta rutu-n.

Ana lana-ACCcortar-3SUJ

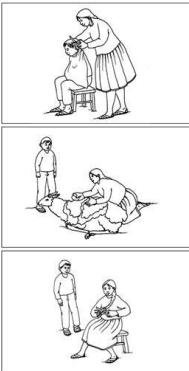
• Ana corta la lana.

El objeto se expresa con pronombre reflexivo

- Ana chukcha-n-ta rutu-ku-n.

Ana pelo-GEN-ACC cortar-3BOJ-3SUJ

- Ana se corta el pelo.



Ana chukchanta rutun.

Figura 2: Ejemplar de página estímulo tipo transitivo

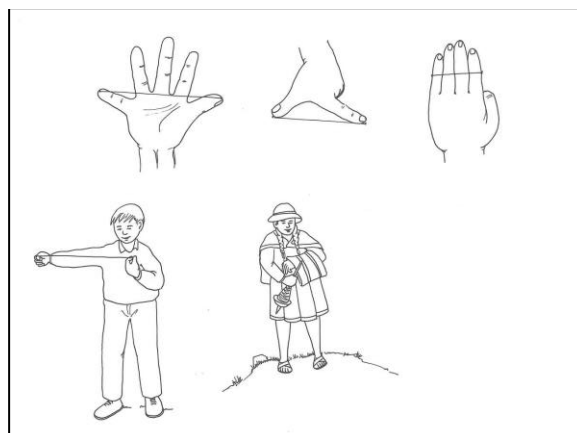


Figura 3: Pisi Aypaq Tupukuna
‘Las medidas de distancias cortas’

Tupuymanta tapukuykuna:

‘Preguntas de datos:’

¿Makiykiwan tupuqtiykiri hayka chanintaq kuwartayki, wikuyki, t’aqllayki centrimetro nisqapi?

‘¿Si usas tu mano cuánto mide tu cuarta, tu wiku y t’aqlla en centímetros?’

¿Haykamantaq mamaykipa, taytaykipa makin aypan?

‘¿Cuánto medirá el de tu papá y de tu mamá?’

¿Haykamantaq chay tawa kuchu allpayki aypan sichhus kuwartawan, utaq wikuwan, t’aqllawan chaninchaqtiyki?

‘¿Cuánto mide el perímetro de tu cuadrado usando cuarta, wiku, t’aqlla?’

¿Varawan chaninchaptiykiri haykamantaq aypan chay tawa kuchu allpayki?

‘¿Cuánto medirá el perímetro de tu cuadrado usando la vara?’

Yuyaychakunapaq tapukuykuna

‘Preguntas críticas’

¿Imaraykutaq allin chay tupuykunawan chay tawa kuchu chaninchay?

‘¿Qué ventajas tiene usar las diferentes medidas para medir el perímetro de un cuadrado?’

¿Ima sasachakuykuna karqa chay tawa kuchuta tupuqtiyki?

‘¿Qué dificultades tuvieron al medir con estas medidas el cuadrado?’

Las instrucciones de esta lámina también incluyen problemas de aplicación y de extensión que se ven en línea.

Agradecimientos

Comunidades

Doce comunidades y escuelas en Cusco, Perú, Chuquisaca y Cochabamba, Bolivia nos hospedaron y participaron en nuestras investigaciones desde 2000. Dedicamos este trabajo a los niños, adultos y profesores de estas comunidades.

Dibujos para instrumentos experimentales y láminas curriculares: Abigail Norman, Jaime Araoz Chacón

Transcripciones de datos: Bersi Macedo Portillo, Perú; Alfredo Quiroz Villarroel, Bolivia

Entrevistadores: Hipólito Peralta Ccama, Perú; Martin Castillo Collado, Maria Cristina Parackáhua Arancibia, Bolivia

Verificación y segmentación morfológica, juicios de gramática: Janett Vegoa de Orós, Hipólito Peralta Ccama, Alfredo Quiroz Villarroel, Pedro Plaza Martínez, Modesto Vargas

Fondos: Foundation for Endangered Languages, Roxbury Community College, National Endowment for the Humanities Andean Worlds Seminar, National Science Foundation Documenting Endangered Languages Fellowship, Tech Networks of Boston, The Community Group, Inc. y contribuciones particulares.

Referencias bibliográficas

Allen, C. (2002 inglés, 2008) *La coca sabe: coca e identidad cultural en una comunidad andina*. CBC, Cusco.

Brokaw, Galen (2003) ‘The Poetics of Khipu Historiography’ *Latin American Research Review*, vol. 38 no. 3, University of Texas Press, Austin.

Castillo Collado, Martin and Maria del Carmen Bolivar del Prada G.P. (2006) Pally. El arte de aprender indígena. ProEIBAndes, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

Censo Nacional (2007) *XI Censo Nacional de Población y IV de Vivienda*. Instituto Nacional de Estadística e Informática, Lima. (<http://censos.inei.gob.pe/Libro.pdf>).

Chomsky, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*. Foris, Dordrecht.

- Chomsky, N. (1996) *A Minimalist Program for Linguistic Theory*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Crain, S. and Thornton, R. (2000) *Investigations in Universal Grammar: A Guide to Experiments on the Acquisition of Syntax and Semantics*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Hale, K. (1996) "Language Endangerment and the Maintenance of Linguistic Diversity" *MIT Working Papers in Linguistics* vol 28:137-161. Cambridge, MA.
- Honda, M. O'Neil, W. and Pippin, D. (2009) "On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom." <http://web.mit.edu/waoneil/www/k12/promotingProofs.pdf>
- Isbell, B. and Roncalla, F. (1977) "The Ontogenesis of Metaphor: Riddle Games among Quechua Speakers Seen as Cognitive Discovery Procedures." *Journal of Latin American Lore* 3:1, 19-49. Los Angeles, CA.
- Kalt, S. (2002). *Second Language Acquisition of Spanish Morpho-Syntax by Quechua-Speaking Children*. Unpublished dissertation. Los Angeles, CA: University of Southern California.
http://www.rcc.mass.edu/Language/faculty/Sue_Kalt/Document/Kalt_Dissertation.pdf
- Kalt, S. (2009). Bilingual Children's Object and Case Marking in Cusco Quechua. *University of British Columbia's Working Papers in Linguistics* 26. Vancouver, BC, Canada.
- Kalt, S. (in preparation a) "Spanish as a Second Language when L1 is Quechua: Endangered Languages and the SLA Researcher" submitted to *Second Language Research*, Sage Publications.
- Kalt, S. (in preparation b) "Pointing in space and time: deixis and directional movement in schoolchildren's Quechua "
- Plaza M., P. (1987) "Objetos Pronominales del Quechua" *Allpanchis* 29/30, 179-226. Sicuani, Cuzco.
- Potosí, F. (1998) "Alcances y Limitaciones de un Alfabeto panandino Qichwa." Ponencia expuesta en el Tercer Congreso Internacional de EIB. Quito, 16-20, Noviembre 1998.
- Rockwell, E. (2000) "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura". *Diversité Langues. En Ligne*. Vol. V. <http://www.teluq.quebec.k/diversite>.
- Salomon, Frank (2002) 'Patrimonial Khipu in a Modern Peruvian Village' in *Narrative Threads: Accounting and Recounting in Andean Khipu* eds. J. Quilter and G. Urton, University of Texas Press, Austin.
- Santisteban, Huber, Vasquez, Ricardo, Moya, Martín, Cáceres, Yury (2009) *Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del quechua en comunidades campesinas de Canchis (Cusco)*. Tarea, Lima, Perú.
- Urton, G. (2006) *En el Cruce de Rumbos de la Tierra y el Cielo*. CBC, Cusco.
- Weismantel, M. (2001) *Cholas and Pishtacos: Stories of Race and Sex in the Andes*. University of Chicago Press, Chicago, IL.