



# “Si nosotros no usamos la lengua, ¿quién lo va a hacer?”: La trayectoria de una educadora intercultural bilingüe en la revitalización de la lengua indígena

*“If we don't use the language, who will?”: One intercultural bilingual educator's trajectory in Indigenous language revitalization*

Nancy H. Hornberger  
Universidad de Pensilvania

## Resumen

Apoyado en mis investigaciones etnográficas tras los años en los Andes, este documento examina la trayectoria de una educadora indígena bilingüe de habla quechua a medida que atravesó (y atraviesa) desde las comunidades rurales de la sierra sur del Perú hacia su desarrollo como maestra, educadora de maestros, investigadora y defensora de lo indígena. En base a mi investigación etnográfica en el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Paises Andinos (PROEIB) durante el año 2005 y a partir de la trayectoria de vida de Neri Mamani, analizo su narrativa tal como surgió en una entrevista de 4 horas conmigo. Sostengo que el hecho de que Neri y sus compañeros reconozcan, valoren y estudien los múltiples y móviles recursos lingüísticos, culturales e interculturales en sus propias prácticas profesionales y en las de otros en torno a la educación intercultural bilingüe les permite co-construir una identidad indígena que desafía las desigualdades sociales, profundamente arraigadas en su mundo andino.

**Palabras clave:** Educación intercultural bilingüe; Etnografía; Identidad indígena; Perú; Formación docente

## Abstract

Drawing from my long-term ethnographic research in the Andes, this paper examines one Quechua-speaking Indigenous bilingual educator's trajectory as she traversed (and traverses) from rural highland communities of southern Peru through development as teacher, teacher educator, researcher, and Quechua advocate. Drawing on my ethnographic research at PROEIB during 2005 and on Neri Mamani's life trajectory, I analyze her narrative as it emerged in a 4-hour interview with me. I argue that Neri and her peers' recognizing, valorizing, and studying the multiple and mobile linguistic, cultural, and intercultural resources at play in their own and others' professional practices around bilingual intercultural education enable them to co-construct an Indigenous identity that challenges deep-seated social inequalities in their Andean world.

**Keywords:** Bilingual Intercultural Education; Ethnography; Indigenous identity; Perú; Teacher education

## INTRODUCCIÓN A LA VERSIÓN EN CASTELLANO<sup>1</sup>

Mis investigaciones etnográficas en los Andes datan desde los años 1982-1983, cuando realicé mi investigación de tesis doctoral en dos comunidades quechuas de Puno, comparando los usos y actitudes hacia el quechua en una donde funcionaba el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe (PEEB) y otra donde no funcionaba. Pero ya antes de eso había estudiado quechua y vivía en la ciudad de Cusco, durante los años setenta, cuando tuve la extraordinaria experiencia de vivir la Ley de Oficialización del Quechua en 1975. Observé el impacto simbólico que tuvo la nueva ley de oficialización para los quechuahablantes, que de un día al otro sentían orgullo de ser indígena y hablar el idioma indígena. Desde entonces nació mi interés permanente en entender y también apoyar a que los quechuahablantes (y hablantes de lenguas indígenas, cuales sean y donde sea), tanto niños como jóvenes y adultos, tengan el derecho y la oportunidad de usar y desarrollar su idioma, para su bien y para el bien de todos.

De allí hasta el presente, desde mi puesto catedrático en la Universidad de Pennsylvania, mis escritos, enseñanzas y colaboraciones locales e internacionales continuamente enfocan asuntos de la política lingüística y educación bilingüe, sobre todo en relación con el quechua y los Andes, pero también expandiendo y comparando con otros casos de lenguas minorizadas, indígenas y de inmigrantes en diferentes partes del mundo. En el trayecto de estos trabajos, he conceptualizado herramientas de análisis e interpretación que otros también encuentran útiles, tales como las continuidades de la biliteracidad, la etnografía de la política lingüística y más (ver bibliografía abajo).

En los años 2005-2006, tuve la oportunidad de pasar una estadía en la sede del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), en la Universidad de San Simón en Cochabamba, Bolivia, para conocer más de cerca esta iniciativa creativa transnacional y pan-indígena a favor de la educación bilingüe. Allí colaboraba, enseñaba, observaba y entrevisaba a los maestros y estudiantes de la maestría PROEIB-Andes, quienes provenían

---

<sup>1</sup> Agradezco a Luis Enrique López por invitarme a visitar y colaborar con PROEIB y a todo el profesorado, personal y estudiantes de PROEIB por darme la bienvenida para pasar tiempo con ellos. Agradezco especialmente a Neri Mamani por su amistad, calidez y generosidad al compartir sus puntos de vista y experiencias conmigo. Utilizo su nombre real aquí, con su permiso y aliento. Espero haber logrado, al menos, transmitir un poco de la profundidad e inspiración que su vida y sus palabras tienen para mí y para muchos otros.

Traducción y adaptación, con permiso de Taylor & Francis, de un artículo publicado por Taylor & Francis en Hornberger (2014), *Journal of Language, Identity and Education* 13 (4): 283-299 el 5 de setiembre de 2014, <https://doi.org/10.1080/15348458.2014.939028>.

de por lo menos 10 grupos indígenas y 6 países andinos. Fue dentro de esta colaboración que conocí y entrevisté a Neri Mamani, quien me inspiró con su activismo y compromiso con lo indígena y lo quechua, y es protagonista de este ensayo. Continúo hasta el presente con mis trabajos en pro de las lenguas e identidades indígenas y tengo el orgullo de también haber supervisado cuatro tesis doctorales sobre la política lingüística quechua y la educación bilingüe –dos en el Ecuador (King, 1997; Limerick, 2015) y dos en el Perú (Coronel-Molina, 2007; Kvietok Dueñas, 2019).

## INTRODUCCIÓN

¿Es indígena el que vive en el campo, o en la puna, que no tiene acceso a nada de la ciudad o de cosas occidentales? ¿Eso es indígena? Era nuestra pregunta. Y otros decían -también es indígena el que siente en el corazón... Y yo le comentaba a uno de mis compañeros... que tal vez yo he aprendido a ser indígena, o he tomado conciencia de ser indígena, gracias a una persona que no es indígena, que peleaba por los indígenas... la igualdad, la justicia... una persona metida en educación. Entonces, yo decía... recién allí me he dado cuenta... hasta una edad, casi hasta ser profesional, no, o sea conscientemente, no estaba de indígena. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)<sup>2</sup>

A partir de una investigación etnográfica de larga duración en los Andes sudamericanos, en este documento se examina la trayectoria de una educadora indígena bilingüe quechua hablante a medida que atravesó (y atraviesa) desde las comunidades rurales de la sierra del sur de Perú hacia su desarrollo como maestra, educadora de maestros, investigadora y defensora de la identidad indígena y la revitalización lingüística en los espacios rurales, urbanos y periurbanos de los Andes. Neri Mamani creció en la sierra meridional de Perú y, en el momento en que la conocí en 2005, era una profesional de la educación intercultural bilingüe matriculada en la maestría del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes) de la Universidad de San Simón en Cochabamba (Bolivia). A partir de mi investigación etnográfica en el PROEIB ese año, enmarcada en una investigación etnográfica más amplia sobre la educación bilingüe en los Andes y sobre la trayectoria de vida de Neri a lo largo de varias décadas, en este artículo analizaré la narrativa de Neri tal y como surgió en una entrevista grupal de 2 horas y una entrevista individual de 4 horas conmigo. A lo largo de

<sup>2</sup> Simbología de transcripción:

...: fragmento del discurso omitido por la autora

[x]: fragmento del discurso no muy claro pero probable

“x”: fragmento del discurso dicho por otra persona

---

este artículo, busco poner en primer plano el análisis y la reflexión de Neri sobre su vida y su auto-posicionamiento como una persona indígena.

Su narración relata cómo el orgullo inicial por las raíces quechua de su familia coexistió con las dicotomías rural/urbano, quechua/español e indígena/occidental, y más tarde evolucionó hacia el reconocimiento y la defensa de la importancia de utilizar el quechua y mantener las prácticas culturales indígenas rurales en las esferas educativa, urbana y laboral. Neri me transmite que cuando era niña carecía de un sentido consciente de la indigeneidad. Ella creció en el entorno relativamente urbano de Sicuani, pero mantuvo el contacto con su comunidad rural de origen durante las vacaciones escolares, cuando ella y sus hermanas se quedaban con sus abuelos en Callalli, pastoreando ovejas y alpacas. Allí se vestían con la colorida ropa bordada a mano, típica de la región, que reemplazaban automáticamente por otra cuando salían de Callalli para volver a sus estudios en Sicuani. De este modo, para Neri, cuando era niña, existía una aguda distinción entre el idioma español, la vestimenta occidental y el espacio urbano, por un lado; y el idioma quechua, la vestimenta indígena y el trabajo del campo y la agricultura (pastoreo de ovejas), por el otro; pero sin un sentido consciente de que esta distinción representaba “lo indígena”.

A través de sus experiencias, movilidad, estudios y trabajo como maestra bilingüe, educadora de maestros e investigadora, esas distinciones se han ido desdibujando gradualmente en sus prácticas, incluso a medida que su identidad se ha vuelto más conscientemente indígena. En el presente, Neri asume una política lingüística personal y una práctica comunicativa flexible de uso del quechua en espacios públicos, urbanos y alfabetizados de su vida cotidiana, con el fin de romper las dicotomías y las compartimentaciones lingüísticas e identitarias que las acompañan. Dentro y fuera de sus prácticas profesionales en torno a la educación intercultural bilingüe (EIB), ella y sus pares indígenas comparten prácticas comunicativas y culturales que atraviesan la frontera de estas dicotomías con diversos propósitos. Reconocer, valorar y estudiar estos recursos lingüísticos, culturales e interculturales múltiples y móviles forma parte de lo que Blommaert (2010) denomina una sociolingüística crítica de la globalización que se centra en el lenguaje en movimiento más que en el lenguaje localizado en su lugar. Neri y sus compañeros están profundamente comprometidos con esta empresa, que yo, aquí, intento describir y ampliar.

Blommaert (2010) sostiene que la globalización nos obliga a repensar la sociolingüística “como una sociolingüística de los recursos móviles, enmarcados en

redes, flujos y movimientos transcontextuales” (p. 1, mi traducción). Siguiendo a Hymes (1980; 1996), Blommaert plantea una “sociolingüística del ‘habla’, de los recursos lingüísticos reales desplegados en contextos socioculturales, históricos y políticos reales” (Blommaert, 2010, p.5). Los espacios estratificados para inmigrantes como el propio barrio de Amberes de Blommaert –y yo también sumaría los espacios estratificados para migrantes como la Cochabamba del PROEIB y su entorno de tierras altas andinas– son espacios de superdiversidad local y translocal (Blommaert & Backus, 2011; Blommaert & Rampton, 2011; Jørgensen et al., 2011), donde las personas poseen y despliegan repertorios multilingües –complejos de recursos semióticos que incluyen acentos concretos, registros, géneros, modalidades y fragmentos de lenguaje y variedades de alfabetización–, los que incluyen “variedades habladas, vernáculas y no nativas de diferentes lenguas, con una superposición de habilidades de alfabetización desarrolladas diferencialmente en uno o varios idiomas” (Blommaert, 2010, p. 9, 102). Esta noción de repertorio multilingüe sustituye una visión de la lengua como “estrechamente ligada a una comunidad, un tiempo y un lugar” por “una visión en la que la lengua existe en y para la movilidad a través del espacio y el tiempo” (Blommaert, 2010, p.181). Este cambio resulta especialmente significativo y conmovedor para los actuales hablantes de lenguas indígenas, como veremos más adelante.

Concretamente, Blommaert se basa en las nociones sociolingüísticas de escala, indización y policentrismo para subrayar las formas en que el lenguaje, y en particular el lenguaje en movimiento, se relaciona con el poder y la desigualdad. Las escalas, o marcos espacio-temporales organizados en diferentes niveles de escala estratificados; las distinciones indexadas que proyectan minúsculas diferencias lingüísticas sobre estos patrones estratificados y convierten las diferencias lingüísticas y semióticas en desigualdades sociales; y el policentrismo –es decir, los complejos multicapas de normas y criterios de idoneidad centrados en la autoridad– señalan las formas en que el uso del lenguaje indexa las relaciones de poder. Décadas de investigaciones sociolingüísticas y conocimientos teóricos demuestran que las personas se orientan a estos índices estratificados y ordenados jerárquicamente en la comunicación cotidiana: la contextualización de Gumperz (1982), los marcos de Goffman (1974), la intertextualidad de Bajtin (1986) (en Fairclough, 1992), el habitus de Bourdieu (1990) y los significados presupuestados e implícitos de Silverstein (2006). Todos estos conceptos identifican el salto de una escala a otra, convirtiéndose lo específico en general y lo individual en colectivo.

En este trabajo, sostengo que la sociolingüística crítica de la globalización de Neri y sus colegas de PROEIB –es decir, el hecho de que reconozcan, valoren y

estudien los múltiples y móviles recursos lingüísticos, culturales e interculturales que entran en juego en sus propias prácticas profesionales y en las de otros en torno a la EIB— les permite co-construir identidades indígenas que desafían las desigualdades sociales, profundamente arraigadas en su mundo andino. En lo que sigue, primero presento brevemente las líneas generales de la trayectoria de vida y la movilidad de Neri tal como se relatan en la narración de su entrevista. También exploró algunas de las dimensiones de las dicotomías rural/urbana, quechua/español e indígena/occidental que recuerda de su infancia y que ve reforzadas por los estereotipos y las prácticas que todavía se ponen en juego en Perú y los Andes en general; e introduzco, a su vez, el contexto y la experiencia de PROEIB. En la segunda mitad de este artículo, retomo el sentido consciente que emerge de su identidad indígena y de las prácticas lingüísticas, culturales e interculturales en las que ella y sus compañeros del PROEIB se involucran y que estudian y defienden en sus investigaciones y en sus vidas profesionales. A lo largo de todo el documento, me baso, principalmente, en la narración de Neri, en mi observación participante y en las entrevistas que realicé en varias visitas al PROEIB durante los años 2004 y 2006. Concluyo con una breve reflexión sobre lo que he aprendido al pasar tiempo con estos jóvenes líderes educativos indígenas y el privilegio que ha sido hacerlo.

## LA TRAYECTORIA DE VIDA Y MOVILIDAD DE NERI

El apellido de Neri, Mamani, es un reconocido nombre indígena andino. En las repúblicas andinas, el hecho de tener un apellido indígena ha servido de base para la discriminación. Como respuesta a este estigma, muchos han cambiado o hispanizado sus apellidos para permitir una mayor movilidad ascendente, algo que Rosaleen Howard denomina “posicionamiento onomasiológico” (Howard, 2007, p.188-189). En el caso de Neri, su padre se enorgullecía del nombre y los logros de su familia. Neri le atribuye a él el sentimiento de confianza y orgullo con el que ella y sus tres hermanas crecieron, en un contexto en el que el racismo era –y es– un hecho y en el que la identidad indígena peyorativa era y es sinónimo de tener un apellido o un color de piel como el suyo, de vivir en el campo y de usar vestimenta no occidental. Para ella, en cambio, estas eran formas de ser dadas por sentadas, no marcadas conscientemente (ni negativamente) como “indígenas”.

Neri es la tercera de cuatro hermanas; todas ellas son profesoras bilingües. Ella nació el 12 de enero de 1970 en el remoto y poco poblado distrito serrano de Callalli, a 3.800 metros de altitud en el departamento peruano de Arequipa. Vivió la mayor parte de su vida en la sierra del sur del Perú, estudiando y trabajando en los distritos rurales de los departamentos de Arequipa, Apurímac y Cusco. En

2004, se trasladó a la ciudad de Cochabamba, Bolivia, para iniciar sus estudios de maestría en el PROEIB. Neri completó sus primeros años de escolaridad en la zona rural de Callalli –2 años de preescolar y primer grado-. Cuando tenía 7 años, el trabajo de su padre llevó a la familia a Sicuani, una pequeña ciudad del altiplano de aproximadamente 15.000 (ahora 57.500) habitantes en el vecino departamento de Cusco, donde completó sus estudios primarios y secundarios. Después de graduarse y de un año en el que, como ella misma dice irónicamente, “no hice nada”, ingresó en la formación de maestros del Instituto Superior Pedagógico Tupac Amaru en Tinta, otra ciudad de las tierras altas de Cusco (población de 6.000 habitantes, a 3.500 metros de altitud). Allí se graduó en 1992 y ocupó su primer puesto docente en una comunidad rural andina de la provincia de Espinar, en Cusco.

En los años siguientes, Neri enseñó y dictó capacitaciones para maestros en diversas escuelas rurales y distritos de toda la sierra meridional del Perú. Al principio lo hizo bajo la dirección de las autoridades educativas locales del Ministerio de Educación nacional; y, más tarde, también con organizaciones no gubernamentales locales que centraban sus esfuerzos en el mejoramiento de la educación en las zonas rurales de los Andes. A lo largo del camino, Neri obtuvo más credenciales académicas: obtuvo un bachillerato en 1997; una segunda especialidad en EIB en la Universidad Andina Juliaca (2004); y completó muchos cursos, talleres y capacitaciones a lo largo de los años.

La trayectoria de vida y la movilidad de Neri reflejan un recorrido de migración del campo a la ciudad, documentado desde hace mucho tiempo en cifras y análisis demográficos andinos (Arguedas, 1966; Escobar, 1972; Hornberger & Coronel-Molina, 2004; Hornberger & King, 2001; López, 1989; López & Sichra, 2008; Pozzi-Escot, 1971, 1988a, 1988b, 1989) y en relatos autobiográficos y etnográficos (Coronel-Molina, 2000; Hornberger, 1988), un camino que la propia Neri comenta hacia el final de su entrevista:

Porque ahora hay mucha gente del campo que se viene y llega a un nivel económico [casi] alto. En Arequipa, por ejemplo, hay mucha gente de mi tierra que se iba a Arequipa, tiene su casa, tienen carros, o sea de todo, ¿no?... Pero el problema es que llegan allí y desconocen que son indígenas (Neri, entrevista personal, junio de 2005).

Sin embargo, lo que es diferente en el caso de Neri, y en el de la mayoría de sus compañeros del PROEIB, es que, contrariamente al patrón que ella describe de dejar atrás sus raíces e identidades indígenas, esta nueva generación de educadores interculturales bilingües se aferra consciente e intencionalmente a un sentido de identidad indígena, incluso cuando se mueven en círculos urbanos y construyen

redes internacionales lejos de sus raíces rurales. Lo que Neri había dado por sentado en su infancia, se ha convertido en una parte consciente de su identidad como ciudadana profesional y transnacional globalizada. Con el fin de rastrear las raíces de este cambio, retomo las siguientes experiencias de Neri cuando era niña.

### **Dicotomías rural/urbano, quechua/español, indígena/occidental**

Volviendo a la narración de Neri acerca del orgullo y la confianza que su padre le inculcó a ella y a sus hermanas, ella destaca, por un lado, el poderoso ejemplo que él les dio en su habilidad y compromiso como líder de su comunidad rural y en el apoyo que les brindó a sus hijas; y, por otro lado, el sentido de arraigo que ella y sus hermanas desarrollaron a través de sus frecuentes visitas de regreso a Callalli durante sus años de escolaridad. No obstante, ambas experiencias estaban profundamente teñidas por los estereotipos siempre presentes y el racismo atado a sus vidas como pueblos indígenas.

Como ejemplo del liderazgo, Neri describió cómo su padre, siendo alcalde de Callalli, organizó una marcha de sacrificio desde Arequipa hasta Lima, en la primavera de 2005, para protestar por el hecho de que, a pesar de que el Cañón del Colca donde vivían era un gran atractivo turístico (el tercero más visitado en el Perú según Wikipedia), el Instituto Nacional de Cultura (INC) no estaba invirtiendo ningún beneficio o recurso de allí obtenido en su provincia, ni en la capital de la provincia, Chivay, ni en ninguno de los otros distritos, incluyendo Callalli. Siete alcaldes realizaron la primera marcha a Lima pero fueron ignorados. La población local, motivada por la iniciativa de los alcaldes, se movilizó para una huelga y bloqueó un importante puente de la carretera Arequipa-Juliacá; mientras tanto, su padre y otros fueron de nuevo a Lima y realizaron una concentración. Como resultado de estas acciones, se consiguieron concesiones: dos carreteras se pavimentarían a ambos lados del cañón y un representante local comenzaría a integrar el órgano encargado de administrar los ingresos por turismo del Cañón del Colca.

Neri concluye este relato señalando que cada vez que ella o su madre expresaban a su padre preocupación por su seguridad y su salud, al emprender una marcha tan extenuante a la edad de 61 años, él respondía:

Si nosotros no hacemos, ¿quién lo va hacer? Haciendo algo habrá que morirse... finalmente, algo tengo que dejar por mi pueblo. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

Y plantea que él ha inculcado este mismo deseo de ayudar a las personas marginadas en ella y en sus hermanas, quienes siguen carreras vinculadas con la

educación intercultural bilingüe, un camino que su padre apoya material y filosóficamente:

Entonces, nosotros igual, ¿no?, estamos en este camino y creemos que sólo la justicia social de alguna manera va hacer que, que todo esto cambie, pues. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

El telón de fondo de injusticia social y discriminación que subyace a la experiencia indígena también tiñe sus recuerdos sobre sus visitas al campo durante su infancia, aquí templados por lo que experimentó en su crecimiento como una división natural entre los espacios rurales y urbanos. Ella explica esto en relación con la vestimenta en un relato más largo de sus frecuentes visitas junto a sus hermanas desde Sicuani a Callalli:

Nosotros vestimos de repente, ya, más o menos con la ropa occidentalizada... desde mi niñez. Aunque cuando íbamos a mi pueblo... todas las vacaciones, íbamos al campo siempre... Entonces allí nos poníamos la vestimenta de mi pueblo –o sea el sombrero, la pollera hasta abajo... hasta el piso y bordado, todo bordado nomás–. Y así nos poníamos. Entonces mis abuelitos estaban orgullosos de que “¡Ay, visten con las polleras!” así. Y así íbamos a pastrear las ovejas, las alpacas... Si íbamos al pueblo, todavía con las polleras, luego allí dejamos y nos venimos a Sicuani ya con pantalón... como toda la gente allí. Parecía que estaba muy internalizado dentro de nosotras... Ahora soy consciente pero en ese momento era casi automático cambiarte de ropa e irte a Sicuani... Así era. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

Neri vincula el uso de la pollera con el hecho de estar en las tierras rurales de su familia y, especialmente, con actividades y eventos particulares de ese espacio, como el pastoreo de ovejas. Ella comenta lo hermosa que es la ropa y que todo el mundo la usa allí. Para Neri y sus hermanas había una asociación automática, en gran parte no problemática, entre los lugares rurales con la vestimenta indígena y los lugares urbanos con la vestimenta occidental.

Un tercer pilar de esta dicotomía rural/urbana-indígena/occidental era, y para muchos sigue siendo, el idioma:

Creo que la lengua marca de alguna manera... en una de las entrevistas que hice a un docente, por ejemplo, me lo dice así: “cuando vamos a un mercado ¿quién habla quechua? Es la señora que vende, digamos, hierbitas, no sé, o la que viste pollera, ellos hablan quechua. O las que tienen --las o los que tienen apariencias indígenas, rasgos indígenas”. Entonces, ¿qué son rasgos indígenas? Es el color, es la nariz así como de Inca [señala su propia nariz], y tiene que ver mucho la lengua. El que habla quechua es ya de hecho del campo, indígena. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

Además, continúa Neri, el hablante de quechua es el campesinado indígena, especialmente las mujeres y las niñas, quienes son estereotípicamente analfabetos

y sin educación, abandonan la escuela (tradicionalmente enseñada solo a través del español) y no pueden firmar con su nombre para votar. Ella relata una conmovedora escena de analfabetismo indígena desde su propia experiencia:

Ahora, por ejemplo, ¿quién no sabe firmar? Es el indígena. Ahora, todavía existe, en las elecciones, ¿no? presidenciales, municipales... Yo muchas veces estuve como presidente de mesa en las elecciones... en Sicuani... Allí, por ejemplo, viene una señora, con pollera, con bebé cargado, así, y “no sé firmar, así, pero... voy a, *ñit'illasaq*”, dice, ¿no?... *Ñit'iy* quiere decir poner la huella digital. Entonces, en dos sitios, en la firma, y en donde debe poner la huella, pone la huella nomás. Entonces, ya es analfabeto, sinónimo de indígena, ¿no? (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

Neri recuerda que, en su primer puesto de maestra, aunque tanto los niños como las niñas terminaban la escuela primaria en números casi iguales a los que ingresaban en primer grado, era en la transición hacia la escuela secundaria cuando la matrícula de las niñas disminuía; además, aunque treinta alumnos podían empezar la escuela secundaria, al graduarse sólo quedaban diez, y de éstos, sólo dos o tres niñas. Más recientemente, en su investigación de tesis, Neri ha observado con desaliento una escuela en la que los maestros parecen gastar el mínimo esfuerzo para ganarse el sueldo, simplemente dedican tiempo y no muestran ningún compromiso en educar a los niños para el futuro. Un profesor-abogado parece más interesado en crear y promover su partido político dedicado a “defender a los campesinos” que en enseñar a los niños a su cargo. Neri se pregunta entonces: “¿Cómo va a cambiar [la sociedad] si, en el pequeño espacio que le han dado que es su aula, no puede hacer nada?”.

Como se ha documentado de manera más amplia (véase Freire 1970a, 1970b), el analfabetismo indígena ha sido durante generaciones la base de la discriminación social en los Andes. Neri lo expresa elocuentemente:

Desde allí viene también ese dicho... “indio leído, indio alzado”, ¿no?... ¿Por qué? Porque, desde el momento que el indígena llegó a la escuela, como que hubiera tomado conciencia de que también es una persona... igual que los demás... Entonces, pero siempre antes al indígena se le ha discriminado... justamente... por ese motivo de no saber leer ni escribir. Eso era uno de los motivos, ha habido muchos, pero ese era algo, algo visible. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

La propia Neri creció hablando tanto quechua como español; desde que tiene memoria, conocía ambos idiomas. A pesar de su orgullo por su herencia indígena, su padre solía prohibir a su madre hablar quechua con las niñas en el hogar, compartiendo la creencia generalizada de los padres de que el español serviría mejor a sus hijas para un futuro progreso social, pero su madre lo hablaba con ellas de todos modos. La escolaridad se impartía en español y, aunque vio a su padre

escribir en quechua, no fue hasta mucho más tarde, cuando trabajaba con las ONG, que Neri aprendió por primera vez a leer y escribir en quechua. Con la ONG *Pacha Huñuy* (Mundo Unido), y especialmente bajo la fuerte defensa del idioma quechua por parte de su director Rufino Chuquimamani (véase Chuquimamani, 1983, 1984, 1988), comenzó a escribir en quechua de manera regular, por ejemplo, para informar sobre las sesiones de capacitación de maestros que llevó a cabo. Además, fue junto a las ONG, cuando comenzó a conocer y trabajar en la EIB, ocupación que se convirtió en la base de su posterior ingreso a la Maestría del PROEIB. Pasamos ahora a sus experiencias en PROEIB como marco para explorar las formas en que sus prácticas comunicativas y su trayectoria profesional, cada vez más móviles, contribuyeron a la co-construcción de identidades indígenas, tanto suyas como de sus pares, que van más allá de las dicotomías asumidas –rural/urbana, quechua/español o indígena/occidental– para desafiar las desigualdades sociales profundamente arraigadas en los Andes.

### **PROEIB: de la práctica a la teoría**

PROEIB-Andes fue fundado en 1996 como un esfuerzo de consorcio de seis naciones que abarca el desarrollo profesional, la investigación, la gestión del conocimiento y las funciones de creación de redes de cooperación en la EIB a través de los países andinos y de América Latina, de manera más general (López, 2001, 2005, 2006; PROEIB-Andes, 2006; Sichra, 2001). En su núcleo se encuentra la Maestría, un programa de maestría en EIB en la Universidad de San Simón, en Bolivia, que inscribe a educadores indígenas de Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia, Chile y Argentina a través de un proceso de selección en el que participan sus respectivos ministerios de educación, universidades patrocinadoras y organizaciones indígenas. Los solicitantes deben ser hablantes de una lengua indígena, identificarse como indígenas y estar respaldados por una comunidad u organización indígena. La cohorte de cuarenta y uno de Neri incluyó, al menos, diez etnias indígenas y variedades lingüísticas.<sup>3</sup>

Los estudiantes del PROEIB siguen un intenso plan de estudio académico, en gran parte occidentalizado, en cuatro áreas: lengua, cultura, educación y lengua indígena. Sin embargo, sus discusiones dentro y fuera de clase cuestionan regularmente la imposición de epistemologías occidentales globales; y cada uno de sus semestres (5) de curso de veintiún semanas implica un componente de campo de

---

<sup>3</sup> La cohorte incluía hablantes de quechua de Bolivia, Ecuador y Perú; aymara de Bolivia y Perú; asheninka, awajún y huampí del Perú; mapuche de Chile; cofán y wayuú de Colombia; shwar del Ecuador; y una colla argentina de Jujuy.

---

cuatro a ocho semanas, que culmina en una investigación etnográfica extendida para sus tesis de maestría en sitios locales, comunidades rurales e indígenas y escuelas repartidas en los seis territorios nacionales.

Neri caracteriza su entrada en la maestría del PROEIB como un paso de la práctica a la teoría. Antes, cuando trabajaba en las escuelas, se dedicaba principalmente a la práctica; en cambio, en el PROEIB, ella y sus compañeros se comprometen con la teoría en un nivel más profundo, que ella nunca había experimentado, mediante la lectura, la reflexión, la discusión, la investigación y la escritura. Sin embargo, no es solo teoría en un nivel abstracto divorciada de la práctica, sino una teoría a la que se les anima, insta, incluso se les exige, que aporten sus propias experiencias, perspectivas y críticas y, en particular, la lente de la reflexión auto-consciente sobre sus propias identidades y prácticas.

Neri describe la lectura “digerida” que es parte de la práctica de PROEIB:

Antes de venir al PROEIB siempre tuve, estuve en la práctica más que todo... estaba en la escuela... enseñando los niños. También estaba capacitando a los profesores... Todo en el tema de EIB siempre, pero más desde la práctica y no tanto desde la teoría. Sí me agarraba de la teoría para fundamentar la EBI... pero era poquito, o sea, la teoría que manejábamos era poco... Ahora hemos leído más, tenemos otro nivel de manejo teórico además, hemos analizado,... hemos discutido mucho y cada uno desde diferente punto de vista... No era una lectura ligera, no, sino era una lectura más digerida, no sé, que quedaba dentro de uno. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

Destaca las formas en que su propia experiencia y la de sus compañeros es siempre invocada en las tareas de escritura, así como en la reflexión y discusión de las lecturas, caracterizando esto como quizás “lo más rescatable de la maestría” (el legado más duradero del programa de maestría):

Eso, por ejemplo, no hay en otras maestrías, en otras universidades. Tu experiencia es muy aparte, lo que has vivido allí se queda, ¿no?... Pero en cambio aquí... unes las dos cosas, tu vida académica con tu vida, con tu experiencia de vida... Todo eso, porque uno va relacionando, recuperando lo que ha vivido, y poniéndolo a la academia, prácticamente, ¿no? Esto es... de repente lo más rescatable de la maestría. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

La descripción y caracterización de Neri de las prácticas de lectura, escritura y discusión resuenan profundamente con mi propia observación acerca de las clases del PROEIB y su exigente carga académica en tareas de lectura y escritura, exigencia apoyada en el fácil acceso a Internet y los recursos de la Biblioteca del PROEIB, que probablemente cuenta con la mejor colección de investigación sobre EIB de toda América Latina.

Tal vez aún más impresionante, en mi observación y en el relato de Neri, es la profunda y cuidadosa formación y tutoría en investigación etnográfica que ofrece la facultad del programa, una formación que ella dice que no sólo alimenta su pensamiento y su visión, sino que fortalece su identidad indígena. Para describir esta formación en investigación, Neri utiliza la metáfora de ayudar a un niño pequeño a aprender a caminar tomándolo de la mano y yendo paso a paso; esboza una secuencia de períodos separados de investigación de campo, construyendo desde observaciones estrictas y entrevistas hasta la elección autónoma de estrategias de recolección de datos según sea necesario. Nunca antes había hecho una tesis individualmente; para su titulación, ella y sus compañeros hicieron una tesis grupal, en la que cada uno aportó datos y el asesor los reunió todos. La mayoría de los programas de maestría que conoce requieren un examen final exhaustivo o una tesis basada solo en datos de encuestas. Aquí, en el PROEIB, aprender el proceso de investigación minuciosamente a lo largo del tiempo le enseñó a ver la realidad de una nueva manera:

Yo sé que tengo todavía dificultades y limitaciones tal vez en redactar... Pero al final siempre me siento satisfecha de haber terminado algo, ¿no?... porque estoy aprendiendo... Con toda la metodología que nos han dado en cada momento y pasito a pasito... de verdad que te hace ver la realidad de otra manera, ¿no? (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

Para Neri, aprender a ser investigadora ha tenido un fuerte impacto tanto en el sentido y valor que ella le otorga a la investigación, como, y especialmente, en su identidad indígena:

En estos tres trabajos de campo, yo... encontré muchas cosas para ver y es una gran experiencia que alimenta mi manera de pensar, mi manera de ver, y me fortalece como indígena. Porque tal vez anteriormente, hacer investigación era sólo para la gente de la clase alta... lamentablemente, siempre ha sido así... En el Perú, por ejemplo, no hay investigadores... indígenas, del campo, no. No, o sea, esa idea de investigadora además todavía no está internalizada en la idea de las personas... y si no era por el PROEIB... no teníamos la oportunidad de hacer investigación. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

El aprendizaje en el PROEIB, sin embargo, va mucho más allá de las experiencias en el aula y el trabajo de campo, que son su contenido académico básico. La narrativa de Neri así como mi investigación etnográfica junto a los miembros de su cohorte del PROEIB revelan un proceso mucho más profundo de participación en prácticas comunicativas y culturales compartidas, que cruzan las fronteras en la búsqueda intencional de identidades indígenas. Su encuentro con los demás como miembros de una categoría compartida de indígenas y, al mismo tiempo, procedentes de diversas naciones, regiones y etnias, provoca una reflexión sobre la propia categoría de la indigeneidad.

## UNA IDENTIDAD INDÍGENA CONSCIENTE

Pasamos ahora a explorar aspectos de las prácticas comunicativas y culturales en las que Neri y sus compañeros se involucran, estudian y defienden, en sus investigaciones y en sus vidas profesionales. Específicamente, consideramos la política lingüística personal y las prácticas comunicativas flexibles de Neri; las prácticas culturales como espacios para compartir, disputar y negociar la indigeneidad; la investigación y promoción de la revitalización lingüística y cultural; y el diálogo intercultural y la identidad indígena. Todas ellas son expresiones de una identidad indígena consciente que va más allá de las dicotomías rural/urbano, indígena/occidental y quechua/español que experimentó en su infancia.

### **La política lingüística personal y las prácticas comunicativas flexibles de Neri**

Como adulta, Neri asume una política lingüística personal de uso del quechua en los espacios públicos, urbanos y alfabetizados de su vida cotidiana, como un esfuerzo consciente por romper la compartimentación lingüística de la dicotomía quechua/español, rural/urbano e indígena/occidental. Sostiene que el uso de la lengua quechua es un marcador muy visible de la identidad indígena y que el fortalecimiento de ambas depende del uso cotidiano del quechua como lengua de comunicación posible:

Si nosotros no usamos la lengua, llamando en teléfono, escribiendo en internet, subiendo al carro, o sea a los combis y hablar allí, yendo al mercado hablar en quechua, ir a un supermercado y hablar en quechua, si nosotros no lo hacemos, ¿quién lo va a hacer?... La lengua es tal vez el elemento más notorio, más visible, más fuerte de la identidad cultural. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

Además del uso diario del quechua, Neri reconoce que la escuela es un lugar transformador para cambiar el valor indexical de la lengua. Reconoce el potencial de la educación y la movilidad profesional como fuerzas que cambian la asociación entre el quechua, la vida rural y el trabajo agrícola; incluso mientras el uso del quechua persiste como índice de una identidad indígena racializada:

Hay mucha gente de la ciudad...que por necesidad laboral, está aprendiendo el quechua. Ahora hay muchas academias de quechua en el Cusco. Y es más porque no encuentran trabajo sólo hablando el castellano. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

Como estudiante de un prestigioso programa de maestría que incluye el conocimiento del idioma indígena como criterio de admisión, Neri es muy consciente de los beneficios de un repertorio multilingüe. Ella y sus compañeros del PROEIB

ven el uso diario del quechua y otras lenguas indígenas para la comunicación ordinaria no como un uso dicotómico, diglósico y restringido de la lengua, sino como parte de un repertorio multilingüe de prácticas comunicativas en espacios policéntricos y de múltiples escalas. Sus propias prácticas lingüísticas y de alfabetización les exigen que desplieguen un conjunto complejo y fluido de recursos lingüísticos a medida que pasan del habla, la escucha, la lectura y la escritura cotidiana hacia la académica, no sólo en sus propias lenguas indígenas sino también en las de sus pares, así como en variedades de español e inglés (para un análisis más detallado de las prácticas translingüísticas en el PROEIB, véase Hornberger & Swinehart 2012; Luykx et al., 2005).

La política lingüística personal y las prácticas comunicativas flexibles de Neri se ven reforzadas, a su vez, por sus estudios académicos de sociolingüística y los análisis de la estructura lingüística en el curso de Lenguas Indígenas, lo que le aporta una conciencia creciente del acento, el registro, el dialecto y otros aspectos de la variación lingüística. Ella está familiarizada con las dimensiones de variación gramatical, léxica y ortográfica del quechua del Cusco, así como con su evolución histórica en relación con la actualidad y con los esfuerzos de estandarización que compiten entre sí. Sin embargo, Neri reafirma que, en la revitalización, estos últimos esfuerzos son secundarios o complementarios con respecto al uso real del idioma. Esta convicción se expresa y refuerza en las prácticas culturales en las que ella y sus compañeros se involucran dentro y fuera de los muros del PROEIB.

### **Las prácticas culturales como espacios para compartir, disputar y negociar la indigeneidad**

Neri busca oportunidades junto a sus pares para participar en prácticas culturales locales en Cochabamba y en espacios tradicionales indígenas a lo largo de toda la cordillera de los Andes. Por ejemplo, en el camino a participar en un congreso nacional sobre la EIB en Buenos Aires, en junio de 2004, un grupo de diez estudiantes del PROEIB se detuvo en la frontera argentina, en La Quiaca, para compartir algunas de sus experiencias sobre EIB en un encuentro de profesores locales, dar una charla en la universidad de Jujuy, capital provincial, y visitar la fortaleza precolombina Pucará de Tilcara, cerca de la casa de su compañero René. Allí compartieron muestras de sus prácticas culturales, como la ropa típica y un huayño de Abancay (una pieza musical andina indígena) interpretado por Neri. En otras ocasiones, el grupo ha realizado peregrinaciones a través de Bolivia o Perú para celebrar fiestas en sitios arqueológicos o religiosos significativos. En algunos casos, los estudiantes celebran la ceremonia de reciprocidad en honor de la *Pachamama* (Madre Tierra),

---

realizada por su compañero de clase Jaime o por un anciano aymara invitado; en todos los casos, van a experimentar juntos prácticas culturales importantes en sitios andinos históricos.

Neri considera que estas experiencias culturales compartidas a través de las fronteras son partes valiosas de su aprendizaje en el PROEIB y es un tanto crítica con aquellos compañeros que deciden no participar porque consideran que la Maestría solo significa obtener una credencial. Lejos de restarle valor a sus estudios, Neri ve las peregrinaciones como una parte significativa de su aprendizaje y de la co-construcción de identidad:

Si tanto vale nuestra experiencia, ¿por qué no construir experiencia aquí también de todo, no solo allí adentro, no solo académico, sino compartir? (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

Le preocupa que se pierdan valiosas prácticas culturales locales, así como las enseñanzas que contienen; cree que dentro de esas prácticas reside un rico tesoro cultural. Ella y sus compañeros se toman en serio la importancia de continuarlas, revivirlas y registrarlas, incluidas las prácticas alimentarias y culinarias que suelen compartir entre ellos a partir de sus propias tradiciones locales. Estas prácticas intencionales de cruce de fronteras culturales y de co-construcción alimentan sus continuas y nunca resueltas conversaciones, dentro y fuera de clase, sobre la indigenidad.

¿Quién, después de todo, es indígena? Neri comenta que la discriminación racial/étnica latente a veces sale a la superficie incluso entre ellos mismos. Alguien señala a otro por no ser “puro” indígena, por ser demasiado “citadino”. En un momento dado, en la clase de Lengua Indígena, alguien dio a entender que los que aprueban el curso de inglés no son indígenas (aunque más tarde negó haberlo dicho). Otros se identifican no como indígenas, sino como amazónicos, por ejemplo; comienzan a clasificarse a sí mismos y a los demás o a cuestionar las prácticas de los otros. La propia Neri no es inmune a estos cuestionamientos y auto-cuestionamientos.

Surge otra pregunta: ¿Cómo es posible que el PROEIB promueva la educación intercultural bilingüe y la identidad indígena y que, sin embargo, sus funcionarios no sean indígenas?, ¿y que las secretarias, el personal y los cuidadores no hablen ninguna lengua indígena? Es una contradicción preocupante:

Entonces decíamos, y decimos que, que no queremos que la lengua se muera, no queremos que la cultura se pierda, pero sin embargo el PROEIB está por otro lado promoviendo que

aquí trabajen personas que no saben su lengua originaria... es muy difícil entender. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

Sin embargo, Neri reconoce en el siguiente aliento que la capacidad de plantear tales preguntas es un resultado directo de los hábitos de pensamiento crítico que han adquirido en PROEIB:

Pero también, nunca hubiéramos llegado a estos comentarios, a estas reflexiones, o a percibir cosas, nunca, si no hicieramos la reflexión que hacemos, y no leyéramos toda la bibliografía que leemos. Nunca. No nos hubiéramos cuestionado nada. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

Destaca que habrían permanecido como estaban, conformes a las normas sociales internalizadas si no fuera por el PROEIB, y ofrece un ejemplo concreto del cuestionamiento:

Nuestra llegada al PROEIB ha hecho de que permanentemente nos estemos cuestionando. Nosotros mismos, nuestros actos, nuestra manera de decir las cosas, de vestir, de comer, todo. Porque a veces, hay compañeras, ¿no? que no quieren comer, digamos, una comidita de la calle... Algunos dicen “no, yo no quiero ir al mercado porque allí hay un olor”, así, ¿no? Entonces, inmediatamente sale y dice “¿qué clase de indígena eres?”...de verdad, así. Y siempre estamos en esto...Y entonces, la persona que escuche eso también dice “ay, verdad”. Y así casi obligadamente reflexiona en el momento y dice “ya, vamos”. Así. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

El relato de Neri demuestra vívidamente la construcción diaria de la identidad indígena dentro del PROEIB, a medida que ella y sus compañeros negocian las prácticas lingüísticas, culturales e interculturales a través de los límites urbano/rural, español/quechua y occidental/indígena, tan profundamente arraigadas e internalizadas en las sociedades andinas. En su búsqueda de respuestas a esas profundas y convincentes preguntas sobre la indigeneidad, se pone de manifiesto el papel de la investigación y la defensa de esa causa.

### **La investigación y la promoción de Neri para la revitalización lingüística y cultural**

Neri centró su investigación de tesis en el lenguaje, específicamente, en la revitalización de la lengua quechua en una comunidad periurbana en las afueras de Cusco. En su trabajo de campo, encontró una serie de contradicciones que reforzaron su compromiso con la defensa del quechua y otras lenguas indígenas. Por un lado, los maestros se lamentaban porque el quechua se estaba perdiendo, pero no se tomaban la molestia de enseñarlo. Los padres, por otra parte, comentaban que sus hijos se avergonzaban de hablar quechua, pero eran conscientes de que hablar quechua sería ventajoso para el futuro empleo profesional de los niños. A Neri le pareció

irónico que los padres, los *dueños* del idioma, pidieran al gobierno que hiciera un mejor trabajo de difusión del quechua mediante medidas políticas y medios de comunicación:

¡Imagina, dice que se difunda el quechua! ¡Y el quechua es de ellos! Entonces él dice que se difunda por los medios de comunicación, por las radios, por la televisión, que las autoridades den normas. Entonces yo le digo “pero hay una norma, la Ley de Lenguas, en el Perú la Ley de Lenguas. El Ministerio de Educación tiene toda una dirección... de educación bilingüe intercultural. Pero sin embargo, eso no está difundido... no conocen. En las comunidades los padres de familia, los usuarios de la lengua, los dueños yo diría... no conocen esas normas que hay en favor de su lengua... Desconocen. Entonces yo creo que también, o sea, esas normas se debe difundir, ¿no? Se debe difundir. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

Mientras describe su proceso de investigación y cómo aprendió a profundizar su análisis y a ver las cosas de una manera nueva, Neri narra una conversación con su director de tesis que complejizó su perspectiva sobre las relaciones de poder que conlleva la revitalización de las lenguas indígenas. Cuando comentó que le agradaba que muchos padres le dijeran en las entrevistas que querían que la escuela enseñara tanto en español como en quechua, su asesor respondió, sorprendentemente, que eso era *puro discurso*, probablemente dirigido, al menos en parte, por sus preguntas, y que sólo creería que realmente quieren EIB si le dijeran: “Nosotros queremos hablar quechua, hablar quechua, y queremos que a nuestros hijos les enseñen en quechua en la escuela y que se olviden del castellano”. Neri continúa:

Entonces, le digo, “Profe, Ud. está siendo muy extremista. Porque también el quechua vale, pues. O sea, tiene que ser de los dos. Estamos en un mundo globalizado, y yo creo que los dos le sirven, ¿no? tanto a los occidentales como a los indígenas”, le digo. “Sí, pero el castellano se defiende solo, al que hay que defenderlo es el quechua”. Yo creo que allí tiene razón... Sí, me dejó un poco así, pensando mucho. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

A través del proceso de investigación, Neri llegó a una visión más matizada de las ideologías del idioma quechua y su papel en el uso y revitalización del quechua. Si bien poner de cabeza el contraste quechua/español, rural/urbano e indígena/occidental le pareció, al principio, demasiado “extremista”, esto también puso de relieve el papel crucial que desempeñan las relaciones de poder estratificadas y el papel de la indexicalidad de la lengua en la revitalización del idioma indígena.

Otro hallazgo clave del trabajo de campo de Neri fue la estrecha conexión entre la revitalización del lenguaje y las prácticas culturales. Le impresionó una abuelita que narró una historia de prácticas de boda en su época utilizando un

quechua “exquisitamente dulce”. Neri teme que esta forma de hablar se pierda, junto con las prácticas culturales que describió. En otro momento, reflexiona sobre las prácticas tradicionales y las festividades que rodean la entrega de la *vara* (bastón) a un alcalde que asume su cargo, una ceremonia que es “tanto moderna u occidental y de la comunidad propia”, cada vez más rara pero que todavía se observa en algunas comunidades de Ollantaytambo. También recuerda el día en que observó y fue parte de una *faena* (día de trabajo comunal) durante su trabajo de campo, en la que participaron todos los miembros de la comunidad para reemplazar las tuberías del suministro de agua comunitario. En todos estos relatos, ella señala continuidades y cambios en las prácticas lingüísticas y culturales en torno a la tradición indígena, y se preocupa por la pérdida de estas prácticas:

O sea, no hay quien no cumpla, de verdad. Y creo que eso en la ciudad ya se pierde. Si uno no quiere, no va a la faena. Digamos a la faena de la escuela, por ejemplo, no voy y pago mi multa. Pero allí no, no es así, todos están allí. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

Neri cree que “devolver y proteger” los recursos indígenas (Smith, 1999) abarca prácticas culturales como estas, así como el idioma, por un lado, y los recursos naturales y los objetos materiales, por el otro. Y es aquí donde ella encuentra la importancia del diálogo intercultural.

### Diálogo intercultural e identidad indígena

Un agrónomo vino a reunirse con miembros de su comunidad de investigación por un programa de capacitación para desarrollar granjas pequeñas para la cría de cobayos, pollos, vacas y cerdos, en el marco de un proyecto de desarrollo regional de Cusco-Puno. Tanto Neri como el agrónomo llegaron temprano a la reunión y entablaron una conversación en español sobre el desarrollo económico y la interculturalidad. El agrónomo insistió en que el desarrollo económico debe ser lo primero antes de que la gente pueda pensar en cosas de “segundo orden” como la interculturalidad, mientras que, para Neri, la interculturalidad es parte integral del desarrollo económico y de la presencia indígena en la ciudad. Cuando el agrónomo se enteró de que su investigación trataba acerca de la EIB, cuestionó la relevancia que puede tener la interculturalidad cuando la gente se muere de hambre y las comunidades desaparecen a medida que avanza la urbanización.

Neri insistió en que la interculturalidad no es un ideal sino una práctica vivida. Ella cuenta que habló de la interculturalidad como un diálogo cultural entre culturas co-presentes y entrelazadas en el mismo espacio, que coexisten no como culturas separadas y puras, sino en interacción y respeto mutuos. Puso como ejemplo que uno puede ser indígena, como ella, y vestirse con ropa occidentales, y

también le habló de una familia de la comunidad que conserva las prácticas culturales traídas de su pueblo rural, en la remota provincia de Chumbivilcas en Cusco; e invitó al agrónomo a acompañarla en una visita a la casa de ellos. Él respondió que todo le parecía muy utópico. Esta conversación llamó la atención de Neri al darse cuenta de que la gente piensa en la interculturalidad en términos muy ideales, como si se tratara de algo que puede suceder en otro lugar, pero no aquí, en “esa mezcla, ese cruce” de personas dondequiera que estén.

Observó muchos ejemplos de la coexistencia de prácticas culturales rurales en la zona periurbana donde hizo su investigación. Encontró que las jóvenes de una familia de Chumbivilcas siempre estaban atentas para recoger leña mientras caminaban con ella por los cerros, un hábito y una tarea que están incorporados en la vida de un niño rural pero que no forma parte del pensamiento de un niño de la ciudad. Menciona la reproducción de las formas de vivir, cocinar, mantener el hogar, así como las costumbres y las fiestas de los santos, incluso las diestras competiciones de equitación por las que es famosa la provincia de Cañas, promulgadas ahora aquí en Cusco. No esperaba ver prácticas como estas en la ciudad:

Pareciera que la gente andina del campo se va a la ciudad y reproduce lo mismo que hacía en su comunidad... Yo de verdad, no sé si estaba cegada para esas cosas antes, pero ahora que vuelvo veo todo. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

A Neri le impresionó el estilo de liderazgo del presidente de la comunidad para el desarrollo y la promoción de su comunidad, un estilo que resonó en ella como arraigado en las prácticas indígenas y en el espíritu de servicio. Ahora, en su tercer mandato, había negociado con éxito la venta de árboles pertenecientes a la comunidad, un proceso burocrático complicado y costoso que implicaba la autorización del Ministerio de Agricultura y una carta de certificación de un agrónomo; y ha asumido conscientemente la responsabilidad de formar a la próxima generación de líderes: su vicepresidente es un joven de 20 años. Ella cita sus palabras:

Yo no quiero... beneficiarme con la presidencia para mí, sino servir a mi pueblo... No quiero que esta comunidad se siga quedando y quiero que siempre sea comunidad como hasta ahora aunque hay mucha intención de quererlo urbanizar. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

El comentario del presidente sobre las presiones para urbanizar la comunidad apunta a una preocupación recurrente de Neri en su investigación y promoción de la interculturalidad como un diálogo fluido entre culturas múltiples, móviles y coexistentes. Así como las prácticas culturales indígenas rurales se abren cada vez más espacio en los contextos urbanos, también las prácticas occidentales se insertan en los modos de vida indígenas. Entre ellas destaca el encuentro entre un modelo

de desarrollo económico de servicio tradicional-indígena orientado a la comunidad, representado por el presidente de la comunidad, y el modelo occidental individualista representado por el agrónomo, que se inserta cada vez más en el pensamiento indígena, como resume Neri de forma vívida:

La idea occidental de economía es acumular, es tener de todo. Si, digamos, ya tengo un carro, necesito otro para mi hijo; si tengo celulares... también la empleada tiene que tener... Es... un poco exagerado, ¿no? Siempre más, más, más, más. Y si tengo una casita pequeña, tengo que ampliar y así... Yo creo que... eso ahora está entrando a la idea del indígena. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

Le preocupa que los jóvenes indígenas crezcan en contextos urbanos sin un sentido consciente de sus raíces o identidad indígena. Y aboga por esfuerzos de concientización para contrarrestar esa tendencia:

Uno no se da cuenta... uno vive nomás, y no toma conciencia de... qué significa estar viviendo eso. Pero cuando a uno le hacen entrar en razón... entonces recién se da cuenta... Tal vez hay mucha gente indígena que no sabe que es indígena... en las ciudades, por ejemplo. Los migrantes se vinieron, sus hijos crecieron, ellos piensan que ya son de Cusco, ya no piensan que son del campo... Y ya no se identifican con su comunidad, de donde vinieron sus padres, sus abuelos... Tal vez han nacido allí, pero ya no, nada que ver con su pasado, ¿no? Entonces, yo digo, para ellos, por ejemplo, debería de haber una difusión, tal vez, de quiénes somos, de reconocimiento... hacer algo por que ellos también se den cuenta que sí son indígenas. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

Neri no rechaza todas las influencias occidentales. Ella está de acuerdo con el proyecto indígena de Linda Tuhiwai Smith (1999), quien propone leer críticamente la historia occidental, pero esto no significa que “todo lo que es occidental desde la conquista hasta ahora no sirva”. Más bien, hace hincapié en las nociones de diálogo y encuentro, el movimiento fluido, respeto mutuo e influencia entre las culturas:

Bueno, ha sido un encuentro de dos mundos, de dos culturas... pero yo creo que debe haber consideración de ambas partes. El indígena es muy considerado pero el blanco a veces no. Entonces, yo creo que más bien se debe... reflexionar de ambas partes. Debe haber este respeto mutuo que se pregoná con interculturalidad. (Neri, entrevista personal, junio de 2005)

## **CO-CONSTRUIR LAS IDENTIDADES INDÍGENAS PARA DESAFIAR LAS DESIGUALDADES SOCIALES PROFUNDAMENTE ARRAIGADAS: UNA REFLEXIÓN FINAL**

No contenta con vivir su vida dentro de los confines de estereotipos racistas largamente arraigados, de la discriminación social y de prácticas lingüísticas y culturales

dicotomizadas, Neri reclama insistentemente en sus palabras y acciones una verdadera relación intercultural de iguales en un mundo móvil y globalizado. Personalmente, encuentro una gran esperanza en la elocuencia y el fundamento de su análisis, su perspectiva y su activismo por la reivindicación de una identidad y un futuro indígenas en los Andes, y en la especificidad del programa que ella y sus pares persiguen para promoverlos, el cual puede resumirse en cuatro puntos:

1. una política lingüística personal y prácticas comunicativas flexibles destinadas a modificar el valor indexical de las lenguas indígenas;
2. prácticas culturales utilizadas como espacios para compartir, impugnar y negociar la indigeneidad;
3. investigación y promoción para la devolución y protección de los recursos lingüísticos y culturales indígenas; y
4. el diálogo y el encuentro intercultural dirigidos a sensibilizar acerca de la identidad indígena en los espacios móviles y globalizados.

La suya no es en absoluto una postura ingenua o acrítica, ni representa un modo de vida congelado en el tiempo o en el espacio, sino que es un conjunto de compromisos profesionales y de vida que practica constantemente y ofrece generosamente a su mundo, y al nuestro.

## REFERENCIAS

- Arguedas, J. M. (1966). *Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aymara y la Educación en el Perú* (Vol. 2). Casa de la Cultura.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Blommaert, J., & Backus, A. (2011). Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 67.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1-22.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford University Press.  
<https://doi.org/10.1515/9781503621749>
- Chuquimamani, R. (1983). *Unay Pachas: Qheshwa Simipi Qollasuyu Aranwaykuna* (Vol. 1). Proyecto Experimental de Educación Bilingüe/Puno.
- Chuquimamani, R. (1984). *Unay Pachas: Qhishwa Simipi Qullasuyu Hawariykuna* (Vol. 2). Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- Chuquimamani, R. (1988). Una muestra del conflicto lingüístico nacional en el habla de los sollocotenos: El caso del parto. En L. E. López (Ed.), *Pesquisas en Lingüística Andina* (pp. 37-77). CONCYTEC/Universidad Nacional del Altiplano-Puno/GTZ.
- Coronel-Molina, S. (2000). Piruw malka kichwapiq hatun qillqa lulay. *Amerindia*, 24, 1-30.
- Coronel-Molina, S. (2007). *Language policy and planning and language ideologies in Peru: The case of Cuzco's High Academy of the Quechua Language (Qheswa Simi Hamut'ana Kuraq Suntur)*. Tesis doctoral sin publicar, University of Pennsylvania, Filadelfia.
- Escobar, A. (Ed.). (1972). *El reto del multilingüismo en el Perú*. IEP.

- Fairclough, N. (1992). Intertextuality in critical discourse analysis. *Linguistics and Education*, 4, 269-293. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(92\)90004-G](https://doi.org/10.1016/0898-5898(92)90004-G)
- Freire, P. (1970a). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder & Herder.
- Freire, P. (1970b). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, 40(2), 205-225. <https://doi.org/10.17763/haer.40.2.q7n227021n148p26>
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Harper and Row.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834>
- Hornberger, N. H. (1988). *Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case*. Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110849158>
- Hornberger, N. H. (2014). “Until I Became a Professional, I Was Not, Consciously, Indigenous”: One Intercultural Bilingual Educator’s Trajectory in Indigenous Language Revitalization. *Journal of Language, Identity & Education*, 13(4), 283-299. <https://doi.org/10.1080/15348458.2014.939028>
- Hornberger, N. H., & Coronel-Molina, S. M. (2004). Quechua language shift, maintenance and revitalization in the Andes: The case for language planning. *International Journal of the Sociology of Language*, 167, 9-67. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2004.025>
- Hornberger, N. H., & King, K. A. (2001). Reversing Quechua language shift in South America. En J. A. Fishman (Ed.), *Can Threatened Languages be Saved? “Reversing Language Shift” Revisited: A 21st Century Perspective* (pp. 166-194). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853597060-009>
- Hornberger, N. H., & Swinehart, K. F. (2012). Bilingual intercultural education and Andean Hip-hop: Transnational sites for Indigenous language and identity. *Language in Society*, 41(4), 499-525. <https://doi.org/10.1017/S0047404512000486>
- Howard, R. (2007). *Por los Linderos de la Lengua: Ideologías Lingüísticas en los Andes*. Instituto de Estudios Peruanos/Instituto Francés de Estudios Andinos, Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.4000/books.ifea.5275>
- Hymes, D. H. (1980). *Language in Education: Ethnolinguistic Essays*. Center for Applied Linguistics.
- Hymes, D. H. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. Taylor and Francis.
- King, K. A. (1997). *Language revitalization in the Andes: Quichua instruction, use, and identity in Saraguro, Ecuador*. Tesis doctoral sin publicar, University of Pennsylvania, Filadelfia.
- Kvietok Dueñas, F. (2019). *Youth Bilingualism, Identity and Quechua Language Planning and Policy in the Urban Peruvian Andes*. Tesis doctoral sin publicar, University of Pennsylvania, Filadelfia.
- Jørgensen, J. N., Karrebaek, M. S., Madsen, L. M., & Møller, J. S. (2011). Polylanguaging in superdiversity. *Diversities*, 13(2), 23-38.
- Limerick, N. (2015). *Becoming Multicultural Emblems: The Politics and Poetics of Quichua Language and Culture in Intercultural Bilingual Education in Ecuador*. Tesis doctoral sin publicar, University of Pennsylvania, Filadelfia.
- López, L. E. (1989). La política lingüística peruana y la educación de la población indígena. En L. E. López & R. Moya (Eds.), *Pueblos Indios, Estados, y Educación* (pp. 133-166). PEB-Puno/PEBI (MEC-GTZ)/ERA.
- López, L. E. (2001). Literacies and intercultural bilingual education in the Andes. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Literacy and Social Development: The Making of Literate Societies* (pp. 201-224). Blackwell. <https://doi.org/10.21832/9781853598968-013>

- López, L. E. (2005). *De Resquicios a Boquerones: La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia*. PROEIB Andes y Plural Editores.
- López, L. E. (2006). Cultural diversity, multilingualism and indigenous education in Latin America. En T. Skutnabb-Kangas, O. García & M. Torres-Guzmán (Eds.), *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization* (pp. 238-261). Multilingual Matters.
- López, L. E., & Sichra, I. (2008). Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America. En J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 5: Bilingual Education* (pp. 295-309). Springer Science+Business Media LLC.
- Luykx, A., Julca G., Julca Guerrero, F. & García Rivera, F. (2005). *Estrategias de comunicación interdialectal en Quechua*. Trabajo presentado en el Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-II, organizado por Center for Indigenous Languages of Latin America (CL-LLA), Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies of the University of Texas, Austin. [https://ailla.utexas.org/sites/default/files/documents/LuykxJulcaGarcia\\_CL-LLA2.pdf](https://ailla.utexas.org/sites/default/files/documents/LuykxJulcaGarcia_CL-LLA2.pdf)
- Pozzi-Escot, I. (1971). La educación rural en el Perú: El problema de los Quechua-hablantes. En *Primer seminario de investigación y enseñanza de la lingüística* (pp. 99-104). Chile: Instituto Central de Lenguas, Universidad de Concepción.
- Pozzi-Escot, I. (1988a). La educación bilingüe en el Perú: Una mirada retrospectiva y prospectiva. En L. E. López (Ed.), *Pesquisas en Lingüística Andina* (pp. 37-77). CONCYTEC/Universidad Nacional del Altiplano-Puno/GTZ.
- Pozzi-Escot, I. (1988b). La incomunicación verbal en el Perú. En L. E. López (Ed.). *Pesquisas en Lingüística Andina* (pp. 109-120). CONCYTEC/UNA-Puno/GTZ.
- Pozzi-Escot, I. (1989). Reflexiones para una política nacional de lenguas y culturas en la educación, con especial referencia a las lenguas vernáculas. En L. E. López, I. Pozzi-Escot & M. Zúñiga (Eds.), *Temas de Lingüística Aplicada* (pp. 21-54). CONCYTEC/GTZ.
- PROEIB-Andes (2006). *Interculturalidad y bilingüismo en la educación superior: Desafíos a diez años de la PROEIB Andes*. PROEIB Andes.
- Sichra, I. (2001). Huellas de intraculturalidad en un ámbito intercultural de educación superior. En M. Heise (Ed.). *Interculturalidad: Creación de un Concepto y Desarrollo de una Actitud* (pp. 193-202). Programa Marco de Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica en el Perú (FORTE-PE).
- Silverstein, M. (2006). Pragmatic indexing. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (Vol. 6, pp. 14-17). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00381-3>
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Zed.

## ANEXO: BIBLIOGRAFÍA PARA AMPLIAR

- Hornberger, N. H. (1987). Bilingual education success, but policy failure. *Language in Society*, 16(2), 205-226. <https://doi.org/10.1017/S0047404500012264>
- Hornberger, N. H. (1988a). Criterios para determinar el éxito de un programa de educación bilingüe en el Perú. *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, 1(3), 59-84.
- Hornberger, N. H. (1988b). Haku iskwuylaman: La educación bilingüe y el mantenimiento del quechua. *Perú Indígena*, 27, 95-102.
- Hornberger, N. H. (1988c). Language ideology in Quechua communities of Puno, Peru. *Anthropological Linguistics*, 30(2), 214-235.

- Hornberger, N. H. (1989). Can Peru's rural schools be agents for Quechua language maintenance? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10(2), 145-159. <https://doi.org/10.1080/01434632.1989.9994370>
- Hornberger, N. H. (1990a). Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record*, 92(2), 212-229.
- Hornberger, N. H. (1990b). Éxitos y desfases en la educación bilingüe en Puno y la política lingüística peruana. En L. E. López & R. Moya (Eds.), *Pueblos Indios, Estados, y Educación: 46 Congreso Internacional de Americanistas* (pp. 379-408). PEB-Puno/PEBI/ERA.
- Hornberger, N. H. (1994). Literacy and language planning. *Language and Education*, 8(1-2), 75-86. <https://doi.org/10.1080/09500789409541380>
- Hornberger, N. H. (Ed.) (1996). *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up*. Mouton.
- Hornberger, N. H. (1998). Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant, and international perspectives. *Language in Society*, 27(4), 439-458. <https://doi.org/10.1017/S0047404500020182>
- Hornberger, N. H. (2000). Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility. *Anthropology and Education Quarterly*, 31(2), 173-201.
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27-51. <https://doi.org/10.1023/A:1014548611951>
- Hornberger, N. H. (Ed.) (2003). *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings* (Vol. 41). Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. (2005). Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. *Modern Language Journal*, 89(4), 605-609. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00331.x>
- Hornberger, N. H. (2006). Voice and biliteracy in indigenous language revitalization: Contentious educational practices in Quechua, Guarani, and Maori contexts. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(4), 277-292. [https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0504\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0504_2)
- Hornberger, N. H. (2008). Continua of biliteracy. En A. Creese, P. Martin, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 9: Ecology of Language* (pp. 275-290). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_237](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_237)
- Hornberger, N. H. (2009). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience). *Language Teaching*, 42(2), 197-211. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005491>
- Hornberger, N. H. (2013). Negotiating methodological rich points in the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 219, 101-122. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0006>
- Hornberger, N. H. (2016). Researching the continua of biliteracy. En K. King, Y. Lai, & S. A. May (Eds.), *Research Methods in Language and Education*, (3ra ed., Vol. 10, Encyclopediea of Language and Education, pp. 1-18). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02329-8\\_42-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02329-8_42-1)
- Hornberger, N. H. (2020a). Reflect, revisit, reimagine: Ethnography of language policy and planning. *Annual Review of Applied Linguistics* 40, 119-127. <https://doi.org/10.1017/S026719052000001X>
- Hornberger, N. H. (2020b). Things I've learned about Indigenous education and language revitalization. *ReVista: Harvard Review of Latin America*. <https://revista.drclas.harvard.edu/book/things-i%20%99ve-learned-about-indigenous-education-and-language-revitalization>

**NANCY H. HORNBERGER**

Catedrática emérita de la Universidad de Pensilvania, investiga la educación multilingüe, la política lingüística y la revitalización de los idiomas a nivel internacional, especializándose en contextos de indígenas, inmigrantes y refugiados.

[nancyh@upenn.edu](mailto:nancyh@upenn.edu)  
<https://orcid.org/0000-0003-4357-6424>



Hornberger, N. H. (2022). “Si nosotros no usamos la lengua, ¿quién lo va a hacer?”: La trayectoria de una educadora intercultural bilingüe en la revitalización de la lengua indígena. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(3), e981.  
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.981>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 20-11-2020

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 02-03-2022

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>