



10.15446/fyf.v36n2.100973

Artículos

## EL QUECHUA DE LOS UNOS Y DE LOS OTROS: DESAFÍOS DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORIGINARIA EN LA CIUDAD

---

## THE QUECHUA OF SOME AND THE QUECHUA OF OTHERS: CHALLENGES OF LEARNING THE INDIGENOUS LANGUAGE IN THE CITY

---

*Virginia Zavala*<sup>1</sup>

### **Cómo citar este artículo:**

Zavala, V. (2023). El quechua de los unos y de los otros: desafíos del aprendizaje de la lengua originaria en la ciudad. *Forma y Función*, 36(2). <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n2.100973>

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons.

Recibido: 2022-02-10, aceptado: 2023-02-24

---

<sup>1</sup> ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3774-5922> Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. [vzavala@pucp.edu.pe](mailto:vzavala@pucp.edu.pe)

## Resumen

En el contexto de una iniciativa de difusión del quechua en la ciudad de Lima denominada Quechua para Todos, discutiré la creciente demanda para aprender quechua por parte de jóvenes estudiantes o profesionales, muchos de los cuales provienen de familias de migrantes quechuas de una clase media ascendente. A pesar de que estas intervenciones están visibilizando el quechua en la ciudad, están simultáneamente construyendo nuevas divisiones entre tipos de ciudadanos que manejan la lengua originaria: aquellos quechua hablantes vulnerables y racializados y estos nuevos aprendices, para los cuales el quechua suma a su identidad de ciudadanos multilingües. Desde el paradigma de la sociolingüística crítica, mostraré cómo hablar quechua en la ciudad se está articulando con otros signos, como tener conocimientos de inglés y ser un profesional o estar en proceso de serlo, para registrar una ciudadanía multicultural en un contexto de crecimiento económico neoliberal.

**Palabras clave:** *quechua; Perú; multilingüismo; etnografía; jóvenes; ideologías lingüísticas.*

## Abstract

In the context of an initiative to disseminate Quechua in the city of Lima called Quechua for All, I will discuss the growing demand to learn Quechua by young students or professionals, many of whom come from upwardly mobile middle-class Quechua migrant families. Although these interventions are making Quechua visible in the city, they are simultaneously constructing new divisions between types of citizens who speak the indigenous language: those who are vulnerable and racialized Quechua speakers and these new learners, for whom Quechua adds to their identity as multilingual citizens. From the paradigm of critical sociolinguistics, I will show how speaking Quechua in the city is being articulated with other signs, such as having knowledge of English and being a professional or in the process of becoming one, to register a multicultural citizenship in a context of neoliberal economic growth.

**Keywords:** *Quechua; Peru; multilingualism; ethnography; youth; language ideologies.*

## I. INTRODUCCIÓN

Hace más de tres décadas, López (1990) hacía referencia al «bilingüismo de los unos y de los otros» para llamar la atención sobre las diferencias de valoración y de trato que distintos tipos de bilingües merecen en el contexto social peruano. En ese momento, el mencionado autor aludía al bilingüismo castellano-lengua originaria, por un lado, y al bilingüismo de élite (castellano-lengua extranjera), por otro, como dos tipos de bilingüismo que no conducían a una igualdad de oportunidades para acceder a recursos simbólicos y materiales. Desde entonces, el Perú ha experimentado importantes cambios socioeconómicos y continuos procesos migratorios que han complejizado los binarismos usualmente asociados a la población indígena, como el de indígena-no indígena, rural-urbano, quechuahablante-castellano hablante (Zavala, 2018; Mendoza et al., 2020). Estos cambios no solo han producido dinámicas sociales complejas, sino también nuevas diferenciaciones más matizadas dentro de la propia población vinculada a las lenguas originarias y, especialmente, al quechua.

Al igual que en otros contextos con lenguas originarias, en el Perú proliferan los testimonios de personas que fueron castigadas físicamente y humilladas socialmente por hablar en quechua en la institución educativa y fuera de ella, así como de personas que migraron a Lima y dejaron de hablar la lengua originaria porque pensaron que así ya no serían discriminadas (Escalante & Valderrama, 1979; Howard, 2007). Si bien en las últimas décadas la violencia física en la escuela ha disminuido sustancialmente y la educación intercultural bilingüe (EIB) en las zonas rurales ha puesto sobre la mesa la necesidad de valorar el aprendizaje y el uso de las lenguas originarias en el contexto escolar, en general el quechua ha seguido asociado a los espacios rurales, a la marginación social y a la pobreza. La política de EIB ha contemplado recientemente la implementación de este tipo de educación en las zonas urbanas para atender no solo a estudiantes que hablan la lengua originaria como lengua materna, sino también a aquellos que han dejado de aprender la lengua de sus padres, madres, abuelas o abuelos (Ministerio de Educación del Perú, 2018). Sin embargo, a pesar de que lo anterior se contempla en la normativa, en la práctica la EIB sigue implementándose solo para estudiantes de la escuela primaria que residen en comunidades de zonas rurales alejadas de las ciudades. El carácter remedial y compensatorio de este tipo de educación es todavía difícil de revertir, pues en el imaginario de los peruanos la EIB deja de concebirse como necesaria cuando los estudiantes viven en la ciudad o ya se han apropiado del castellano<sup>1</sup>. Sabemos, sin embargo, que los hablantes de quechua, con diversas trayectorias de bilingüismo, se encuentran en todo el país.

Desde hace más de una década, estamos siendo testigos de un nuevo fenómeno con relación al quechua en el Perú. Por un lado, han surgido diversos movimientos de jóvenes activistas en zonas urbanas que están intentando difundir el quechua a través de la música urbana, producciones literarias, medios de comunicación alternativos y clases de quechua presenciales y virtuales (Zavala, 2020). Por otro lado, estas iniciativas están teniendo una acogida inmensa por parte de jóvenes en zonas urbanas, muchos de los cuales tienen padres o abuelos quechuahablantes. Desde hace casi una década, el colectivo Quechua para Todos (QPT), fundado por dos hermanos nacidos en Ayacucho y residentes en Lima, ha estado dictando clases de quechua gratis en distintos puntos de la ciudad, muchos de ellos gestionados por los propios profesores o por estudiantes que se comprometían con el colectivo luego de los cursos<sup>2</sup>. Los cursos que ofrece este colectivo se llenan rápidamente y tienen una creciente demanda. Uno de los fundadores de QPT me contó, por ejemplo, que cuando convocan los cursos por Facebook estos pueden llegar a tener 5000 personas inscritas en una hora.

En este artículo, discutiré el fenómeno de la creciente demanda del aprendizaje del quechua por parte de una población joven y urbana de clase media ascendente en Lima, y la forma en que el quechua y lo quechua se resignifican a partir del cuerpo que habitan y el lugar que ocupan estos actores sociales, muchos de los cuales declararon tener al menos un abuelo quechuahablante<sup>3</sup>. Específicamente, quisiera sostener el siguiente argumento: a pesar de que el aprendizaje del quechua por parte de esta población joven está visibilizando el quechua en la ciudad y también transformando las indexicalidades de la lengua asociadas a la ruralidad, al pasado y al atraso, simultáneamente está construyendo nuevas divisiones entre tipos de ciudadanos que manejan la lengua originaria: aquellos quechuahablantes vulnerables y racializados que fueron socializados en las zonas rurales, y estos nuevos aprendices (profesionales y urbanos), para los cuales el quechua aporta a una identidad de ciudadanos multiculturales. Esto muestra que la jerarquía entre los dos tipos de bilingües referida por López ha pasado por un proceso de recursividad (Irvine & Gal, 2000), en el sentido de que ha producido una nueva diferenciación a otro nivel: «el quechua de los unos y de los otros» o dos tipos de bilingües en castellano y lengua originaria. A lo largo del artículo, mostraré cómo aprender y hablar quechua en la ciudad se está articulando con otros signos (como tener conocimiento del inglés, manejar la tecnología y ser un profesional o estar en proceso de serlo) para enregistrar una ansiada ciudadanía multicultural en un contexto de crecimiento económico neoliberal. Tal como lo explicaré más en el análisis, esto implica la producción de un registro en el que formas específicas de usar el lenguaje y otros recursos semióticos se agrupan para conectarse con tipos particulares de sujetos.

## 2. APUNTES METODOLÓGICOS

Este artículo se basa en un trabajo etnográfico realizado con el colectivo QPT durante un año, que desarrolló la triangulación entre tres tipos de datos: la observación participante en cursos de quechua, entrevistas a profesores y alumnos, y recolección de documentos. En el verano del 2020, justo antes de la pandemia, pude participar como alumna en dos cursos del nivel básico durante ocho semanas (tres horas por semana para cada curso, 48 horas en total), uno en la Biblioteca Nacional y el otro en un centro comunal en San Bartolo, a 40 kilómetros de Lima. Además de involucrarme como observadora participante en los cursos, también entrevisté a seis profesores, conduje diez grupos focales con alrededor de seis estudiantes cada uno; conversé de manera más informal con muchos estudiantes antes, durante y después de las clases; y participé en otros eventos como reuniones de capacitación para futuros profesores. Asimismo, recolecté diversos tipos de documentos, como materiales de los cursos e información de la página de Facebook del colectivo (posts, comentarios y videos). Finalmente, pude distribuir una encuesta a 838 estudiantes de diferentes cursos dictados por el colectivo, con el objetivo de recolectar información demográfica y motivaciones generales en relación a llevar las clases. Los resultados de las encuestas sirvieron para complementar la metodología más cualitativa.

Ahora bien, aunque recogí la mayoría de los datos antes de la pandemia, durante ella seguí conectada al colectivo. Por ejemplo, pude llevar un curso de quechua de nivel intermedio de modo virtual entre junio y diciembre del 2021, lo que me permitió reafirmar algunos hallazgos y hacerme nuevas preguntas. Durante todo el proceso de investigación, y hasta ahora, he interactuado continuamente con los fundadores y profesores de QPT en torno a su trabajo y he participado en diversos eventos para discutir con ellos asuntos de política lingüística y aprender de su experiencia. Este artículo se basa en los estudiantes y lo que los impulsa a matricularse en los cursos, lo que no necesariamente se alinea con las motivaciones que tienen los fundadores del colectivo.

## 3. MARCO TEÓRICO

La sociolingüística crítica (Niño-Murcia et al., 2020) y la perspectiva de las ideologías lingüísticas en particular (Del Valle & Meirinho, 2016) han llamado la atención sobre la manera como los aspectos del bilingüismo se ideologizan, debaten y disputan en campos socioculturales que están usualmente fragmentados y divididos (Woolard, 2020; Blommaert, 1999; Heller, 2007; Blommaert et al., 2005). Esto quiere decir que el bilingüismo no constituye una colección objetiva de formas de conocimiento y prácticas comunicativas que pueden medirse objetivamente en relación con el desem-

peño de algún miembro adulto de una comunidad específica (Kataoka et al., 2013), pues ello revelaría una visión estática de grupos sociales homogéneos y de las lenguas como objetos claramente delimitados (Makoni & Pennycook, 2006). El bilingüismo siempre está inscrito en valoraciones específicas y por eso no solo constituye un asunto de competencia, sino también de ideologías lingüísticas. Por ejemplo, las nociones de «bilingüe legítimo», «habla nativa» o «quechuahablante» refieren tanto a un conjunto de habilidades como a una formación ideológica.

El valor simbólico o el significado social que se asocian a las lenguas no es inherente a las mismas, sino que se construye a partir de dinámicas sociales y relaciones de poder. Es precisamente por esto que algunos hablantes pueden expresar vergüenza de hablar quechua, mientras que otros pueden, más bien, expresar orgullo. Esto no tiene que ver tanto con creencias, disposiciones o lealtades que se centran en los individuos, sino con el lugar que estos ocupan en la estructura social. Ya hace más de dos décadas Aparicio (1998) hacía referencia a la noción de *bilingüismo diferencial* con relación al español y al inglés en Estados Unidos, y López (1990) puntualizaba la diferencia entre *el bilingüismo de los unos y de los otros* con relación a los tipos de bilingüismo en el Perú. Aunque la discusión anterior ya tiene varias décadas, aquí la articularé a una serie de categorías teóricas discutidas más recientemente, que espero que puedan ayudar a complejizar el fenómeno. Asimismo, las aplicaré a una distinción producida dentro del propio bilingüismo quechua-castellano.

Quisiera vincular la idea anterior con la centralidad que tiene la *economía política* para los asuntos del multilingüismo y su relación con la justicia social. Tanto el discurso contemporáneo sobre el multilingüismo (como la sociolingüística más clásica) celebran el valor del multilingüismo y la idea de que promoverlo constituye de facto una ventaja para todos por igual. Este discurso no reconoce que la lengua no significa lo mismo para todas las personas y que su significado depende de los tipos de hablantes implicados y del lugar que estos ocupan en la economía política o en el mercado lingüístico en términos de Bourdieu. Tal como lo señala Duchene (2020), lo que constituye un hablante multilingüe deseable o una lengua deseable es siempre parte de la economía política del intercambio lingüístico. En sus palabras: «El multilingüismo no es neutro, sino que está intrínsecamente integrado en los procesos sociales que determinan quién y qué cuenta como hablante, lengua y práctica legítimos» (p. 93). Así, no todo hablante o cualquier repertorio multilingüe tienen el mismo valor en todas partes y en todo momento.

La noción de *ensamblaje* (Kroskrity, 2021; Pietikäinen, 2021) y la de sujeto oyente (Flores & Rosa, 2015; Blommaert et al., 2005) enriquecen la discusión anterior sobre la economía política. La categoría de ensamblaje hace referencia al hecho de que

los recursos lingüísticos actúan junto con otros elementos semióticos para producir significados sociales en el marco de condiciones particulares. Después de todo, los recursos lingüísticos no funcionan solos, sino que siempre están imbricados en cuerpos, situaciones, otros recursos semióticos y relaciones de poder de la estructura social. Así, por ejemplo, el significado social del quechua dependerá del cuerpo en que se emite, de los comportamientos verbales y no verbales que los hablantes desarrollan, de los discursos que estos despliegan y del marco interaccional que se encuentra en juego. La idea, entonces, es abordar los recursos lingüísticos siempre como parte de un ensamblaje particular. Esta noción presta atención a la interacción entre elementos semióticos diversos, cuyo efecto dependerá del conjunto articulado de los mismos y no de la suma individual de sus partes.

Tomar en cuenta la centralidad de la economía política en los significados del multilingüismo también implica reconocer que estos dependen en buena parte de cómo los hablantes son percibidos por los oyentes de acuerdo con la posición racializada que tienen los primeros en la estructura social. Dicho de otra manera, muchas veces el oyente vincula el cuerpo racializado del hablante con deficiencia lingüística más allá de lo que este produzca realmente, como cuando el castellano de un campesino se asume como deficiente mientras que el de un extranjero angloparlante en el Perú se celebra por su creatividad. La categoría de *sujeto oyente desde una posición de poder* enfatiza precisamente que el habla de muchos sujetos racializados es escuchada como ilegítima, aunque en realidad estos no estén produciendo aquello que se les atribuye. La conaturalización entre lenguaje y raza genera que los hablantes se «vean como una lengua» y se «escuchen como una raza» a partir de las ideologías racistas que estructuran la sociedad (Rosa, 2019). Son precisamente las ideologías raciolingüísticas las que se encargan de conectar un recurso lingüístico (o una lengua) con un grupo social históricamente racializado de manera natural.

En suma, lo que quiero plantear aquí es que los significados, los roles y el poder de una lengua son más relacionales, cambiantes y negociados de lo que hemos solido pensar, al tener una visión de la lengua como un sistema cognitivo disociado de la materialidad y el cuerpo de los hablantes. No es posible disociar el significado de la lengua de otros recursos que siempre están en juego. Aunque el quechua ha acumulado históricamente una serie de significados sociales, estos siempre están cambiando y dependen, además, de los ensamblajes, los sujetos oyentes y la práctica social en donde se inscribe su uso. Después de todo, sabemos que las lenguas no tienen una realidad separada de sus hablantes.

#### 4. ANÁLISIS

En esta sección, explico con más detalle cómo el aprendizaje del quechua se está articulando con otros signos para producir un modelo cultural de acción que está empezando a asociarse a un tipo social reconocible. En la lingüística sociocultural se ha hecho referencia a la noción de Discurso con D mayúscula (Gee, 2015), registro (Agha, 2004) y estilo (Jaspers & Van Hoof, 2018) para hacer alusión al conjunto de signos (o maneras de actuar con el lenguaje y más allá del lenguaje) que indexan una identidad reconocida socialmente. Así, por ejemplo, para desplegar la identidad de un estudiante sobresaliente, un aficionado al hip hop o un miembro de una comunidad de videojugadores se necesita hablar de una manera, pero también comportarse de una manera y desarrollar ciertas creencias y valoraciones. Aunque las categorías mencionadas pueden tener matices distintos, hacen alusión al conjunto de signos (verbales y no verbales) que se agrupan para identificar a un sujeto social en un contexto y momento específicos. En relación con este agrupamiento de signos que indexan una identidad particular, Agha (2004) introduce la noción de *enregistramiento* para hacer referencia a los procesos y prácticas a través de los cuales ciertos signos se reconocen como pertenecientes a registros semióticos diferenciados por parte de la sociedad (como las formas de actuar verbales y no verbales que se asocian, por ejemplo, al aficionado al hip hop). Así entonces, mientras que *registro* refiere a un producto, *enregistramiento* refiere a un proceso continuo de producción y reproducción en la configuración del registro a través de los eventos de habla y a lo largo del tiempo.

Ahora bien, mientras que hablar quechua ha indexado históricamente la «indianidad» vinculada al atraso, la ruralidad, la ancestralidad y la ignorancia, ahora se está asociando a otros signos para enregistrar una ciudadanía multicultural dentro de un contexto de crecimiento económico neoliberal. Desde la década de los noventa, el Perú ha pasado por una feroz neoliberalización del sistema económico y educativo, que se ha apoyado en un discurso multicultural y celebratorio carente de esfuerzos por implementar transformaciones socioeconómicas. Si bien Lima siempre ha sido un lugar donde la lengua quechua ha estado silenciada en los espacios públicos, la forma en que ahora se inserta en un orden indexical diferente está produciendo cambios significativos, al menos dentro de un grupo específico de hablantes. Los resultados recientes del censo peruano de 2017 en relación con la pregunta sobre autoidentificación étnica también muestran que asumirse como «quechua» (a pesar de no hablar la lengua originaria) es cada vez más común en el país.

Dentro del público estudiantil que asiste a los cursos de QPT podemos encontrar múltiples motivaciones para estudiar quechua. Si bien la mayoría de los participantes

son jóvenes (el 52% tiene entre 21 a 30 años), también asisten personas mayores que quieren «recordar» la lengua, aprender a escribir en ella, enseñarla, ejercitar su mente o simplemente mantenerse ocupadas. Por lo general, estas personas mayores cuentan que fueron persuadidas por los más jóvenes para participar en los cursos. Otras personas, incluidos los jóvenes, buscan construir vínculos con familiares que hablan quechua o tienen un interés relacionado con su profesión, pues trabajan en contextos rurales donde se encuentra la mayor parte de la población quechuahablante.

A pesar de esta heterogeneidad de motivaciones, el interés de un sector importante de la población joven no pasa por los expuestos más arriba, sino por la construcción de un tipo de ciudadanía que es funcional al contexto neoliberal actual. Los datos extraídos de la encuesta son ilustrativos al respecto. En ella, casi la mitad (42%) marcó la opción de «me interesa estudiar nuevas lenguas e idiomas» cuando se les preguntó por sus motivos para estudiar quechua. Aunque esa respuesta no explica por qué exactamente es que les gustaría estudiar nuevas lenguas, sí nos permite darnos cuenta de que optar por esa categoría dejó de lado otras dos que podrían haber sido más importantes para los encuestados: «Quiero comunicarme con familiares que hablan quechua» (14%) y «Me sirve aplicarlo en mi trabajo o para cuando sea profesional» (31%). Más adelante, veremos que este interés por «estudiar nuevas lenguas e idiomas» se puede vincular con la construcción de la ciudadanía mencionada.

Me gustaría argumentar que hablar quechua se asocia ahora con un significado social diferente, pero que esto solo ocurre cuando la lengua se alinea con ciertas prácticas encarnadas que producen un conjunto de signos culturalmente significativo (Bucholtz & Hall, 2016). Específicamente, el ensamblaje de rasgos que forma parte de este paquete semiótico ideológicamente cohesionado incluye actuar como un profesional o estudiante universitario, un habitante de la ciudad con un trabajo urbano, una persona de clase media económicamente solvente, alguien que también sabe inglés o lo está adquiriendo y una persona que domina la tecnología e interactúa en las redes sociales. La forma en que el quechua se alinea con todo esto produce una blancura social o un cuerpo que es leído como más blanco por los demás, y que también se distingue en términos de clase social. De ahí que el sujeto oyente en una posición de poder (Flores & Rosa, 2015) ya no escucha el quechua de estos estudiantes de QPT de la misma manera como escucha a otros quechuahablantes, porque estos estudiantes ya no son hablantes racializados. De ahí también que estos estudiantes no sientan vergüenza al estudiar o hablar la lengua originaria. En lo que sigue, discutiré el impacto de dos elementos en la resignificación del quechua: la instrucción educativa en el nivel superior y el conocimiento del inglés (y de otras lenguas).

#### 4.1. Ser profesional

En el Perú, donde la raza, la clase y la cultura siempre han estado entrelazadas, la percepción de la raza está ligada a la educación formal como algo alcanzable que es capaz de borrar los rasgos raciales y cancelar las inferioridades originales (De la Cadena, 2000). En esta definición de raza, en la que el fenotipo no es tan central, el color de la piel puede estar expuesto al poder correctivo de la educación. En otras palabras, los individuos de aspecto indio pueden alegar una diferencia de color de piel independientemente del fenotipo si es que reciben educación. Esta concepción de la educación vinculada a la raza explica la diferencia entre las prácticas culturales indígenas (o quechuas) y los rasgos indios. Mientras que las primeras pueden equipararse a personas letradas y económicamente exitosas, los segundos se vinculan a una condición social miserable, colonizada e inferior (De la Cadena, 2000). Estas definiciones asumen que la condición de indio refleja un fracaso individual para lograr la mejora educativa y explican por qué las personas pueden adoptar una identidad indígena consciente (o decidir aprender quechua cuando son adultos) solo una vez que son profesionales o están en vías de serlo (Hornberger, 2014). En la encuesta que apliqué, por ejemplo, el 89% de los estudiantes que asistían a los cursos de quechua habían concluido la educación superior (técnica o universitaria) o estaban en vías de hacerlo.

Mientras que hablar quechua ha indexado históricamente la indianidad y, por lo tanto, se ha asociado a la inferioridad absoluta, recientemente ha entrado en un proceso ideológico de desindianización, por lo menos en un sector de la población. En este sentido, podríamos decir que el quechua se vincula a una identidad de ciudadano multicultural solo en un cuerpo «blanco» desracializado. Es esta categoría encarnada como la raza la que da sentido a hablar, aprender o conocer el quechua en este contexto particular. Un joven estudiante de unos 24 años me contó que, al principio, su padre quechuhablante no quería que participara en los cursos de QPT. Sin embargo, después de que el padre se enteró de que las clases se dictaban en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y que las personas que asistían regularmente eran «gente educada», le dijo a su hijo que estaba bien que tuviera «roce social» con gente «diferente», una forma racializada de construir diferencia entre personas indias y no indias, y vinculada también con la distinción de clase.

Muchos de los jóvenes inscritos en los cursos también están intensamente involucrados con la tecnología y las redes sociales, que utilizan en su aprendizaje del quechua. Los fundadores de QPT convocan a los cursos de manera virtual, envían formularios para ser llenados por esta vía y toman los exámenes a través de plataformas en línea, a lo que las personas interesadas acceden sin problemas. Además, los estudiantes suelen

involucrarse en varias páginas y grupos de Facebook vinculadas con el quechua, donde no solo participan como lectores, sino también como escritores. Un estudiante, que participa en ocho grupos de Facebook vinculados con el quechua desde su celular, me contó, por ejemplo, que suele preguntar y también responder a lo que otros preguntan sobre la lengua. Para esto, utiliza el diccionario impreso que ha comprado para el curso y que ha sido elaborado por QPT. Los estudiantes también piden constantemente armar grupos de WhatsApp en el curso y miran (y descargan en su celular) videos de YouTube con contenido en quechua. Algunos incluso pegan conjugaciones verbales del quechua en la funda del celular para practicar lo aprendido durante el trayecto en el transporte público. Todo lo anterior muestra un sector de jóvenes que accede a la educación superior, que parece utilizar el internet sin muchas restricciones y que integra las nuevas tecnologías en sus aprendizajes. Esto se diferencia de una población quechuahablante que no posee recursos físicos (como dispositivos y conexión) ni humanos y sociales que puedan apoyar el acceso a estas nuevas tecnologías (Back et al., 2022).

#### **4.2. El inglés y el multilingüismo<sup>4</sup>**

Después de observar varias veces las clases de quechua y conversar con los estudiantes, empecé a darme cuenta de que el quechua estaba ganando cierto prestigio como una habilidad adicional al conocimiento del español y del inglés, recursos que se conceptualizaban como articulados con el quechua (a manera de un ensamblaje) para que este último tuviera valor. Respecto del español, se ha discutido ampliamente cómo los quechuahablantes son racializados en relación con la variedad de español a la que se asocian. En concreto, ciertos rasgos, como la neutralización de las vocales altas e intermedias, se han vinculado ideológicamente con el atraso y la ignorancia (Zavala, 2011). De ahí que esté muy extendida la creencia de que la gente no debe hablar quechua porque perjudica su español. En el caso de los estudiantes de QPT, este riesgo ya no existe, pues están añadiendo el quechua a un español que se reconoce como legítimo. Uno de los estudiantes declara, por ejemplo, «ya sé español, que es mi lengua materna, y quechua, que ahora estoy aprendiendo».

Por lo tanto, el quechua adquiere prestigio solo en la medida en que se suma al conocimiento del «buen» español, pero también del inglés, como si el uso del español y del inglés estandarizados fuera necesario para validar el aprendizaje y uso del quechua. Al respecto, quisiera compartir lo que me contó un señor como de setenta años, quien asistía a las clases de quechua habiendo sido socializado en esta lengua durante su infancia en una comunidad campesina en la zona rural. A mí y a otros estudiantes del curso nos enseñó uno de sus dedos de la mano que había quedado doblado luego de que

la maestra de su escuela, también quechua hablante, le había pegado por usar el quechua en clase. Al respecto añadió: «Antes el maltrato era fuerte por hablar quechua. Hasta ahora cuando hablas quechua, te miran, te marginan, te dicen serrano». Lo interesante es lo que luego comentó sobre sus hijos y nietos, donde se aprecia claramente cómo el conocimiento del inglés valida el aprendizaje del quechua: «Mis hijos comprenden pero no hablan, no quisieron aprender, no tuvieron interés de aprender. En cambio mi nieta menor que habla inglés sí habla [quechua]. A mi nieta mayor no le interesa aprender. A mi nieta menor sí, porque ya tiene avanzado el inglés. A la mayor la jalaron en inglés».

A diferencia de lo que experimentó en la escuela, donde solo estudió hasta segundo grado de primaria, esta persona es valorada en el curso de QPT porque sabe quechua y puede apoyar a los demás: «Como el señor ya conversa, eso nos ayuda y entonces nos sentamos con él», anotó un estudiante más joven. Además, este señor comienza a concebir el quechua de otra manera: mientras que antes pensaba que no era una lengua, ahora señala que sí lo es.

Desde el inicio del trabajo de campo, lo que me llamó mucho la atención fue la forma en que los estudiantes repetían el tema del inglés. Empecé a escuchar cada vez más a los alumnos que querían aprender quechua, porque ya sabían inglés, estaban estudiando inglés simultáneamente, querían compararlo con el inglés o eran profesores y querían enseñar quechua a los alumnos que habían estudiado o estaban estudiando inglés. Después de todo, sabemos que en muchos lugares el inglés es un emblema de la globalización y de los valores y la imaginación que vienen con él (Blommaert, 2010). En Perú, además, es una fuente de distinción tanto en las zonas rurales como en las urbanas e incluso se percibe como equivalente al dólar estadounidense (Niño-Murcia, 2003).

Algunos profesores de QPT también validaron el quechua a través del conocimiento del inglés. Un profesor de más de setenta años, que apoya a los jóvenes encargándose de algunas clases, me contó que había nacido en Lima e iba a Ayacucho desde los siete años. Destacó lo que su padre le dijo una vez: «Te dejo en Ayacucho con una condición: que no aprendas a tocar la guitarra<sup>5</sup> y que no aprendas quechua. Lo primero que tienes que aprender es el inglés». Tras expresar la condición de su padre, añadió: «Aprendí inglés a los once años. Desde entonces le dije a mi padre: “Ya puedo aprender quechua”». Además de este profesor, la mayoría de los educadores son jóvenes de veinte a cuarenta años, hijos de migrantes en Lima y estudiantes universitarios o profesionales que ya saben algo de inglés. De hecho, un profesor muy popular solía recurrir al inglés en algunos momentos de su clase de quechua. Utilizaba frases como «repeat after me, please» o «do you understand?» durante las sesiones, y comparaba el quechua con el inglés para explicar mejor un concepto («en quechua los verbos son regulares,

no es como en inglés, que es “write” y en el pasado “wrote”»). Este «juego» entre el posicionamiento del profesor como alguien que sabe inglés y la forma en que asume el conocimiento de esta lengua por parte de sus estudiantes demuestra el desarrollo de nuevas dinámicas identitarias en el Perú, a través de las cuales estos jóvenes urbanos que aprenden quechua construyen su propia identidad a partir de nuevas indexicalidades.

La relación entre el inglés y el quechua también se puede encontrar en las interacciones en páginas de Facebook donde se discuten temas relacionados con el quechua y que no necesariamente se vinculan con QPT. Por ejemplo, en una de estas páginas una persona publicó el mensaje «Tu quechua por mi inglés. Buscando aprender quechua. Gracias». Ante este post, un comentarista reaccionó de la siguiente manera:

Sure why not?

What's your English level?

I'm looking for a Cambridge DELTA pal.

😊😊😊😊😊😊

Kusirispa asirispa Runasimita yachasunya

Ancha sumaq yayam Intichaw

😊😊😊😊😊😊

¿Cómo podríamos entender la reacción de este participante? Creo que la frase clave para el análisis es «tu quechua por mi inglés», pues presupone que quien sabe quechua no sabe inglés y viceversa. De esta manera, corre el riesgo de posicionar al oyente como un quechuahablante racializado que no solo no sabe inglés, sino que probablemente tiene otros rasgos de indianidad, como no tener suficiente educación o residir lejos de la ciudad. Por eso, el significant de hablante de quechua utilizado por quien publicó el mensaje inicial (con «tu quechua por mi inglés») se podría estar acercando más al de *quechuahablante* (Kvietok, 2019), alguien que no habla español «correctamente» y mucho menos habla inglés.

Ahora bien, más allá de la intención que haya tenido el que colocó el post inicial, en la respuesta del comentarista se puede apreciar que este capta la identidad racializada ofrecida y la desafía hablando primero en inglés y luego en quechua. Esta forma de utilizar los recursos lingüísticos lo posiciona como un ciudadano multilingüe y multicultural, donde hablar quechua se valida a través del conocimiento del inglés y ya no implica perder la imagen ante el interlocutor. Es más, el comentarista también desafía el conocimiento del inglés del interlocutor al preguntarle por su nivel de inglés, pero situándose indirectamente en un nivel superior al mencionar que está buscando un compañero para

el programa Cambridge Delta. Por último, el comentarista continúa hablando en quechua al decir «aprendamos quechua con alegría y sonrisas, junto al hermoso padre sol», lo que lo sitúa ahora como *hablante de quechua*, pero no como *quechuahablante*.

Encontramos un caso parecido en el siguiente ejemplo, donde varias personas reaccionaron al post inicial: «Desearía aprender a hablar quechua». Me interesan sobre todo las reacciones que se generaron a partir del primer comentario del Hablante X luego de su post. En este primer comentario, esta persona reproduce la ideología mencionada anteriormente, vale decir, la presuposición de que quien habla quechua no habla inglés, pero que quien no habla quechua puede hablar inglés y también otras lenguas como el francés.

Hablante X: Yo también! Si alguien desea podemos hacer un «Trueque» yo podría enseñar, Español, English o Francais!

Hablante Y: *Hablante X* Yo le podría enseñar!

Hablante Z: *Hablante X* bueno me enseñas inglés y yo te enseño quechua.

Hablante X: Sure!

Hablante A: Allinllachu *Hablante X*

Hi *Hablante X*

How do you do

Bonjour cava

*Hablante X*

Runasimi RIMASUN

Al inicio, los comentarios que suceden al del Hablante X reproducen la ideología antes mencionada, que enfatiza saber quechua e inglés como dos competencias que se excluyen: «enséñame inglés y yo te enseñe quechua». Sin embargo, luego otro participante subvierte esta ideología cuando habla simultáneamente en quechua, inglés y francés. Este ejemplo muestra el mismo patrón del anterior, pues los participantes que desafían la ideología dominante despliegan una representación en la que los que hablan quechua también saben inglés (y francés) y, por lo tanto, su quechua constituiría un recurso con valor. A partir de este acto, los participantes de ambos ejemplos proyectan una ciudadanía multilingüe donde saber quechua se resignifica en términos positivos.

El aprendizaje del quechua en la ciudad por parte de estudiantes o profesionales también parece concebirse como parte de un ideal de ciudadano multilingüe y multicultural. De hecho, muchos mencionaron que estaban aprendiendo la lengua originaria de manera simultánea a otras lenguas, como el alemán o el japonés, y no solo el inglés.

En el curso virtual de quechua de nivel intermedio donde pude participar más recientemente, un alumno elaboró un trabajo escrito donde presentaba información sobre sí mismo. Decía que antes vivía en Piura en el norte del país, que ahora vive en Lima, que estudió Ciencias Ambientales en la universidad y que se encontraba estudiando inglés, quechua y japonés. Al final, agregaba que cuando era niño quería visitar Japón y que algún día viajaría a ese país.

Ñuqaqa Piurapim yachaq karqani, chaypi ñuqa anchata yachakurqani; yachachiq-  
niykuna yanapawarqanku. Kunanqa Limapim yachani. Hinaptin, Biología Ciencias  
Ambientalesta yachakurqani, ñuqaqa inglés, qichwa, japonesta yachakuchkani.  
Warma kaspaymi, ñuqaqa Japónman watukuy munarqani, huknin watatam Japon  
suyuman illasaq.

Lo anterior no solo muestra que el quechua se valida con el conocimiento del inglés, sino que la lengua originaria parece estar insertándose en la subjetividad de un ciudadano multicultural y multilingüe, que se posiciona como consciente de un mundo globalizado y con capacidad de movilidad en él. Esto se asemeja al estudio de Limerick (2018) sobre la educación intercultural bilingüe en Ecuador, donde se enseñaba a los niños a saludar y cantar en kichwa, español e inglés como tres lenguas ordenadas, discretas y reconocibles. Como afirma el autor, hablar tres idiomas se convierte en una forma de demostrar la pertenencia al Estado nación multicultural y de mostrar una identidad ciudadana multicultural ordenada. Veamos ahora los dos extractos siguientes, que provienen de dos alumnas de QPT:

En mi caso una de mis motivaciones es aprender un idioma nuevo. Siempre me ha gustado lo que son idiomas. Estoy estudiando a la par con inglés y cuando acabe el inglés quiero aprender coreano. Es un rango muy difícil pero lo quiero lograr. No quiero llegar a tal edad y decir no he podido hacer tales cosas, ¿no? Yo creo que estudiar un idioma te abre puertas hacia muchas cosas.

También me va a abrir muchas puertas porque ahora también he llevado el inglés básico recién y más adelante me encantaría llevar todo lo que es el quechua, el inglés, el inglés también obviamente para que me pueda abrir nuevas puertas, nuevas oportunidades.

El primer ejemplo pertenece a una estudiante mujer de 23 años de edad que venía al curso de quechua con sus dos hermanas y su abuela, una mujer quechuahablante que

estaba impresionada de que la lengua originaria se enseñara en la Biblioteca Nacional. En el extracto, la estudiante reproduce el discurso de una cultura empresarial que valora la iniciativa, la innovación y la habilidad para ser competitivo en el marco de una ciudadanía neoliberal. Dentro de esta lógica, el aprendizaje de lenguas (sobre todo del inglés) juega un rol importante en la construcción social del individuo «exitoso», que necesita acumular competencias para desplegarse como un activo productivo con valor económico (Martín Rojo, 2019).

En este primer extracto, la alumna menciona su disposición para aprender tres lenguas (quechua, inglés y coreano), que se representan como ganancias o como dispositivos que proveen oportunidades en la vida («te abre puertas hacia muchas cosas»). Más aún, ella también produce un discurso de resiliencia o autoayuda (muy conectado con la cultura empresarial) a través de la forma como enfatiza su esfuerzo y disposición a pesar de la diversidad («es un rango muy difícil pero lo quiero lograr»), y coloca presión en ella misma para «lograrlo» en su vida y no parecer un fracaso («no quiero llegar a tal edad y decir no he podido hacer tales cosas»). En este discurso, aprender quechua se concibe como parte de esos logros. El segundo ejemplo proveniente de una estudiante de 26 años y también menciona el tropo del inglés como algo que abre muchas «puertas» y «oportunidades».

Estos ejemplos se alinean con un nuevo modelo de hablante que se ha venido a llamar «el hablante que se hace a sí mismo» (Martín Rojo, 2019), un sujeto autodisciplinado que, a través de un proceso de «conducir su conducta» se entrena a sí mismo para maximizar su capital humano y aumentar su productividad. De Costa et al. (2021) también han acuñado el término «empreendedorismo lingüístico» para hacer alusión al aprendizaje de lenguas que ahora es parte de un proyecto de autodesarrollo empresarial. Contrapuesto a la noción de comodificación del lenguaje (Heller, 2003), los autores anteriores señalan que el emprendedurismo lingüístico constituye un régimen afectivo que «obliga» a los individuos a aprender una lengua como un imperativo moral en el marco de una anhelada ciudadanía neoliberal.

Ahora bien, a diferencia del inglés, es difícil pensar que el aprendizaje del quechua se asume solo como un activo económico, pues no deriva claramente en la adquisición de recursos monetarios concretos. Mi argumento es que el aprendizaje del quechua por parte de estos jóvenes se relaciona con múltiples motivaciones simultáneas, que también incluyen la construcción de una subjetividad multicultural. En esta subjetividad multicultural, el quechua constituye un recurso que suma a la imagen que el ciudadano profesional de hoy busca construir de cara a los demás. Como anotan De Costa et al. (2021), es precisamente la dimensión afectiva la que ayuda a comprender una conducta que podría parecer irracional en primera instancia, sobre todo cuando vemos que los

jóvenes dedican tanto tiempo a aprender una lengua que, con un razonamiento puramente empresarial, no les va a generar ganancias concretas. Los siguientes últimos dos ejemplos muestran que el aprendizaje del quechua se inscribe en múltiples motivaciones:

Sabiendo más idiomas creo que voy a poder conversar con más personas. Y por ejemplo inglés ya lo sé, castellano que es mi lengua de origen y el quechua que ahora recién estoy aprendiendo me va a permitir comunicarme con ese mundo mágico que en verdad la sierra esconde muchas leyendas etcétera, y hablar con las personas en ese idioma quechua, me va a permitir conocer, aprender.

Me gustan mucho los idiomas, por eso también estoy estudiando inglés y ahora se me dio la oportunidad de estudiar otro idioma que es el quechua que también tiene mucho que ver con nuestra historia, con nuestra cultura, yo soy de la sierra y por eso también me sentí mal por estar un poco desvinculado de lo que era parte de mí, de lo que era nuestro, mis abuelos no hablaban quechua pero me parece mal cuando la gente a veces trata de despreciar este idioma que es algo tan hermoso, que esconde esta cosmovisión.

En los extractos anteriores, los estudiantes siguen repitiendo que les interesa aprender y saber lenguas o idiomas. Además, celebran la diversidad con un discurso exotizador en torno a los Andes, con alusión a la sierra como un «mundo mágico» y al quechua como «algo hermoso que esconde esta cosmovisión». Sin embargo, esto viene de la mano de otros elementos que complejizan la subjetividad de ciudadanos multiculturales que los estudiantes están construyendo a partir del aprendizaje de la lengua originaria. La primera estudiante declara que quiere aprender quechua para «conversar con más personas»; por su parte, la segunda se posiciona como parte de la cultura de la sierra y también sanciona la discriminación hacia el quechua. De hecho, es difícil separar la «fina línea entre la promoción neoliberal del aprendizaje de la lengua y una visión democrática del multilingüismo» (De Costa et al., 2021).

## 5. A MODO DE CIERRE

En este artículo me he concentrado en el significado social que muchos estudiantes le adjudican al aprendizaje del quechua en la ciudad de Lima y al ensamblaje que se hace necesario para que este significado se produzca. La forma en que este ensamblaje se inserta en la estructura social, y se vincula con la economía política, puede estar produciendo una distinción basada en la clase y la raza entre dos tipos de ciudadanos que manejan el quechua: los quechuahablantes racializados que no obtienen «ganan-

cias» con su conocimiento del idioma y que son escuchados como carentes por el sujeto oyente, y los aprendices de quechua en las zonas urbanas, «hablantes de quechua» pero no «quechuahablantes», para quienes el quechua suma a una subjetividad de ciudadano multicultural funcional a la sociedad neoliberal contemporánea. Ya Kvietok había encontrado que, para los jóvenes en secundarias urbanas en Urubamba (Cusco) ser un quechuahablante «era equiparado con ser un hablante de quechua como lengua materna, con habilidades limitadas del castellano, y proveniente de zonas rurales, principalmente, de comunidades de altura» (Kvietok, 2021, p. 36). Muchos de los jóvenes más urbanizados que estudiaban en estos colegios buscaban distanciarse de estos *quechuahablantes* y aquellos que provenían de comunidades de altura se esforzaban para no ser reconocidos como tales y no ser objeto de burla. Si bien una gran parte de los estudiantes que se matriculan en los cursos de Quechua para Todos (QPT) tienen familiares identificados como quechuahablantes, sus anhelos con relación al aprendizaje de la lengua parecen estar lejos de la vida de los hablantes de quechua más tradicionales, aunque este no sea el caso de todos.

Así entonces, en la medida en que el quechua cruza la frontera del campo a la ciudad y es apropiado por un sector profesional de clase media, aún vinculado a familias quechuahablantes, se deja de asociar a un cuerpo racializado y se convierte en un recurso positivo. Sin embargo, esto no borra la diferenciación entre este valor positivo que se adscribe a este sector que aprende quechua en la ciudad y el estigma social negativo que se asocia a ciudadanos rurales, para quienes el uso del quechua en contextos urbanos se vive muchas veces como una especie de confesión de inferioridad (Zavala et al., 2014). Hemos visto que las identidades ciudadanas multiculturales que surgen en los cursos asumen el valor del quechua solo cuando se articula a otros comportamientos «acceptables» o en el marco de un ensamblaje particular. No tengo duda de que el espacio de los cursos impartidos por QPT es transformador, pues desarrolla la valoración del quechua y acerca a personas con distintos vínculos con la lengua originaria. El ejemplo del señor de setenta años es una muestra de ello. No obstante, queda por ver si estos cambios con estudiantes profesionales y ciudadanos están impactando positivamente en otras identidades quechuas subalternas y estigmatizadas cuya circulación por los espacios públicos ha estado históricamente limitada (ver Limerick [2018], para el caso de Ecuador).

La enseñanza de las lenguas minorizadas como segunda lengua o lengua de herencia en la ciudad necesita un enfoque de educación lingüística crítica (Lagares, 2019), que no borre los procesos de racialización de la población indígena ni oculte las brechas en el acceso a la educación y a los recursos económicos entre tipos de ciudadanos. Para

esta educación lingüística crítica, no solo es importante enseñar quechua en zonas urbanas, sino simultáneamente formar ciudadanos críticos e interculturales que puedan reflexionar sobre ideologías lingüísticas dominantes y ser agentes de transformación social. Al decir de Aparicio (1998) hace más de dos décadas, enseñar una lengua minorizada como segunda lengua, o como lengua de herencia, sin problematizar el poder y los privilegios, «es utilizar la lengua como una herramienta social y económicamente hegemónica que privilegia a quienes ya tienen poder racial, de clase y cultural» (p. 21). Con su trabajo en las aulas y fuera de ellas, estos cursos de quechua en la ciudad tienen una gran oportunidad para contrarrestar formas marginales de indigeneidad y generar conciencia crítica que ayude a revertir la desigualdad entre «el quechua de los unos y de los otros».

## 6. REFERENCIAS

- Agha, A. (2004). Registers of language. En Duranti, A. (ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 23-44). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch2>
- Aparicio, F. (1998). Whose Spanish, whose language, whose power? An ethnographic inquiry into differential bilingualism. *Indiana Journal of Hispanic Literatures*, 12, 5-26.
- Back, M., Zavala, V., & Franco, R. (2022). “Siempre adistanciados”: Ideology, equity, and access in Peruvian emergency distance education for Spanish as a second language. *Calico Journal*, 39(1), 39-102. <https://doi.org/10.1558/cj.19665>
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Blommaert, J. (ed.) (1999). *Language ideological debates*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110808049>
- Blommaert, J., Collins, J., & Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language and Communication*, 25, 197-216. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.002>
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2016). Embodied sociolinguistics. En Coupland, N. (ed.), *Sociolinguistics. Theoretical debates* (pp. 173-197). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107449787.009>
- De Costa, P., Sung-Yul Park, J., & Wee, L. (2021). Why linguistic entrepreneurship? *Multilingua*, 40(2), 139-153. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0037>
- De la Cadena, M. (2000). *Indigenous mestizos: The politics of race and culture in Cuzco, Peru, 1919-1991*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822397021>
- Del Valle, J., & Meirinho-Guede, V. (2016). Ideologías lingüísticas. En Gutiérrez-Rexach, J. (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Routledge.
- Duchene, A. (2020). Multilingualism: An insufficient answer to sociolinguistic inequalities. *International Journal of the Sociology of Language*, 263, 91-97. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-2087>
- Escalante, C., & Valderrama, R. (1979). *Gregorio Condori Mamani. Autobiografía*. Centro Bartolomé de las Casas.
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Gee, J. P. (2015). Discourse, small-d, Big D. En Tracy, K. (ed.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (vol. 1, pp. 418-422). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi016>

- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-492. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x>
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. En Heller, M. (ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 1-22). Palgrave. [https://doi.org/10.1057/9780230596047\\_1](https://doi.org/10.1057/9780230596047_1)
- Hornberger, N. (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, and Education*, 13(4), 283-299. <https://doi.org/10.1080/15348458.2014.939028>
- Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Instituto de Estudios Peruanos, Instituto Francés de Estudios Andinos. <https://doi.org/10.4000/books.ifea.5275>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *Censo Peruano*. INEI.
- Irvine, J., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En Kroskrity, P. (ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics and identities* (pp. 35-84). School of American Research Press.
- Jaspers, J., & Van Hoof, S. (2018). Style and stylisation. En Tusting, K. (ed.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography* (pp. 109-145). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315675824-9>
- Kataoka, K., Ikeda, K., & Besnier, N. (2003). Decentering and recentering communicative competence. *Language and Communication*, 33, 345-350. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2013.03.009>
- Kroskrity, P. (2021). Language ideological assemblages within linguistic anthropology. En Burkette, A. & Warhol, T. (eds.), *Crossing borders, making connections. Interdisciplinarity in linguistics*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501514371-011>
- Kvietok, F. (2019). *Youth bilingualism, identity and Quechua language planning and policy in the urban Peruvian Andes* [disertación, University of Pennsylvania, Philadelphia].
- Kvietok, F. (2021). Bilingüismo e identidad juvenil. Aportes etnográficos para la enseñanza del quechua en secundarias urbanas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14, 25-52. <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.292>
- Lagares, X. (2019). Linguistas na berlinda: a polémica normativa no Brasil. *Glottopol*, 32, 170-188.
- Limerick, N. (2018). Attaining multicultural citizenship through indigenous language instruction: Successful Kichwa misfires and the modeling of modernist language ideologies in Ecuador. *Journal of Linguistic Anthropology*, 28(3), 313-331. <https://doi.org/10.1111/jola.12195>

- López, L. E. (1990). "El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú". En Ballón Aguirre, E., & Cerrón Palomino, R. (eds.), *Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú*. Concytec, GTZ.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (eds.) (2006). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599255>
- Martín Rojo, L. (2019). The "self-made speaker". The neoliberal governance of speakers. En Martín Rojo, L., & Del Percio, A. (eds.), *Language and neoliberal governmentality* (pp. 162-189). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429286711-8>
- Mendoza, R., Alvarado, S., & Arroyo, A. (2020). Las y los jóvenes indígenas: un acercamiento a su investigación en América Latina. *Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 365-395.
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe*. Ministerio de Educación.
- Niño-Murcia, M. (2003). "English is like the dollar": Hard currency ideology and the status of English in Perú. *World Englishes*, 22(2), 121-142. <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00283>
- Niño-Murcia, M., Zavala, V., & De los Heros, S. (eds.) (2020). *Hacia una sociolingüística crítica*. *Desarrollos y debates*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Pietikäinen, S. (2021). Powered by assemblage: Language for multiplicity. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(267-268), 235-240. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0074>
- Rosa, J. (2019). *Looking like a language, sounding like a race: Raciolinguistic ideologies and the learning of latinidad*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190634728.001.0001>
- Woolard, K. (2020). "You have to be against bilingualism!" Sociolinguistic theory and controversies over bilingualism in Catalonia. *Word*, 66(4), 255-281. <https://doi.org/10.1080/0437956.2020.1827501>
- Zavala, V. (2011). Racialization of the bilingual student in higher education: A case from the Peruvian Andes. *Linguistics and Education*, 22(4), 393-405. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.08.004>
- Zavala, V. (2018). Language as social practice: Deconstructing boundaries in intercultural bilingual education. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 57(3), 1-26. <https://doi.org/10.1590/010318138653255423542>
- Zavala, V. (2020). Juventud, activismo y repolitización del quechua en el siglo XXI. En Oliart, P. (ed.), *Pedagogías de la disidencia en América Latina* (pp. 89-124). La Siniestra Ensayos.
- Zavala, V. (2023). Youth, Quechua and neoliberalism in contemporary Perú. *International Journal of the Sociology of Language*, 280: 45-66. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2022-0020>
- Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G., & Ardito, W. (2014). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

## NOTAS

---

- 1 Esta es una constatación que se deriva del análisis de muchos documentos y del trabajo etnográfico que vengo realizando desde hace dos décadas sobre el tema.
- 2 Han dictado cursos en la Biblioteca Nacional, algunas municipalidades de Lima, centros estudiantiles en universidades y otros lugares gestionados por los propios miembros del colectivo. Durante la pandemia, las clases fueron virtuales (<https://www.facebook.com/quechuaparatodosvirtual/>).
- 3 La encuesta que apliqué a 838 estudiantes reveló que el 64% tenía por lo menos un abuelo quechuahablante. Para el 25%, su padre o su madre era quechuahablante.
- 4 Parte de los datos que aparecen en esta sección también se utilizaron en Zavala (2023).
- 5 Tocar la guitarra puede estar relacionado con una vida bohemia vinculada al alcohol.