

**Lucie de Vries**

**POLITICA LINGUISTICA  
EN ECUADOR, PERU Y BOLIVIA**



EBI

CEDIME

# **POLITICA LINGUISTICA EN ECUADOR, PERU Y BOLIVIA**

**LUCIE DE VRIES**

**PROYECTO EBI - CEDIME**

**QUITO, 1988**

EDICIONES:

## **EBI**

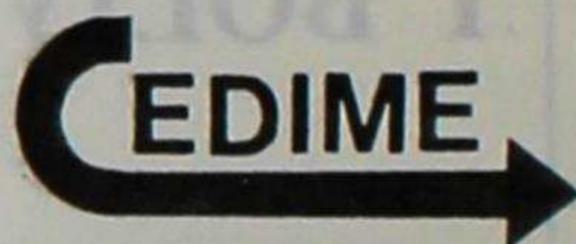
Educación Bilingüe Intercultural  
Ministerio de Educación y Cultura -MEC-  
Sociedad Alemana de Cooperación Técnica - GTZ-  
Casilla A-896, Quito-Ecuador



**MEC-GTZ**

## **CEDIME**

Centro de Documentación e Información  
de los Movimientos Sociales  
del Ecuador  
Apartado 18-C, Quito-Ecuador



Diseño gráfico, Levantamiento de textos en  
computadora y diagramación: **COMPUDISEÑO**  
Corección y revisión: **EBI-CEDIME**

© Lucie de Vries, 1988

01.11.05.03 de Vries, Lucie  
Política lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia/  
Lucie de Vries.  
Quito, EBI (MEC-GTZ)-CEDIME, Editorial Abya-Yala,  
1988  
150 p.: esquemas, mapas.

### **Bibliografía**

1. SOCIOLINGUISTICA 2. EDUCACION BI-  
LINGUE 3. POLITICAS ESTATALES 4. ECUADOR  
5. BOLIVIA 6. PERU



## PRESENTACION

El trabajo que presentamos con esta publicación es un intento de señalar un derrotero de la planificación lingüística en los países andinos: Ecuador, Perú y Bolivia.

Este inventario es útil y saludable: nos da una idea de lo que cada uno de los gobiernos han hecho para reconocer el estatuto de las lenguas indígenas, nos permite examinar las acciones emprendidas en términos de la planificación idiomática.

La información presentada nos ayuda a contextualizar las experiencias de los tres países en materia de la educación bilingüe y nos orienta acerca del funcionamiento social, económico, cultural y legal de cada uno de ellos.

Pese al hecho real de que los tres países andinos son plurilingües y pluriculturales podemos reconocer que la aceptación de esta condición socio cultural es asumida en diverso grado por parte de los gobiernos.

La referencia a proyectos específicos de educación bilingüe en Bolivia y Perú nos parece una información útil para los ecuatorianos interesados o involucrados en esta perspectiva educacional.

El balance de lo ocurrido en los tres países nos muestra cómo la finalización de líneas de financiamiento, la delegación de estas acciones a diversas entidades, la cualidad diferenciada de la participación indígena en el hecho educativo, la inexistencia de marcos legales adecuados para ejecutar estas políticas, la discontinuidad de estas acciones, los cambios de funcionarios y otros, son factores que condicionan la discontinuidad política en torno a la educación bilingüe.

El libro nos muestra también la importancia de la participación de las propias comunidades en esta opción educativa y el positivo papel que, en casos como el ecuatoriano, pueden jugar sus organizaciones.

Esta publicación constituye un esfuerzo editorial orientado a difundir los desarrollos de la educación bilingüe en la región y pretende llegar especialmente a las autoridades educativas, a los maestros bilingües y a las propias organizaciones indígenas.

La autora del presente texto Lucie de Vries terminó su investigación en 1986 para obtener su doctorado en Lingüística en la Universidad de Amsterdam.

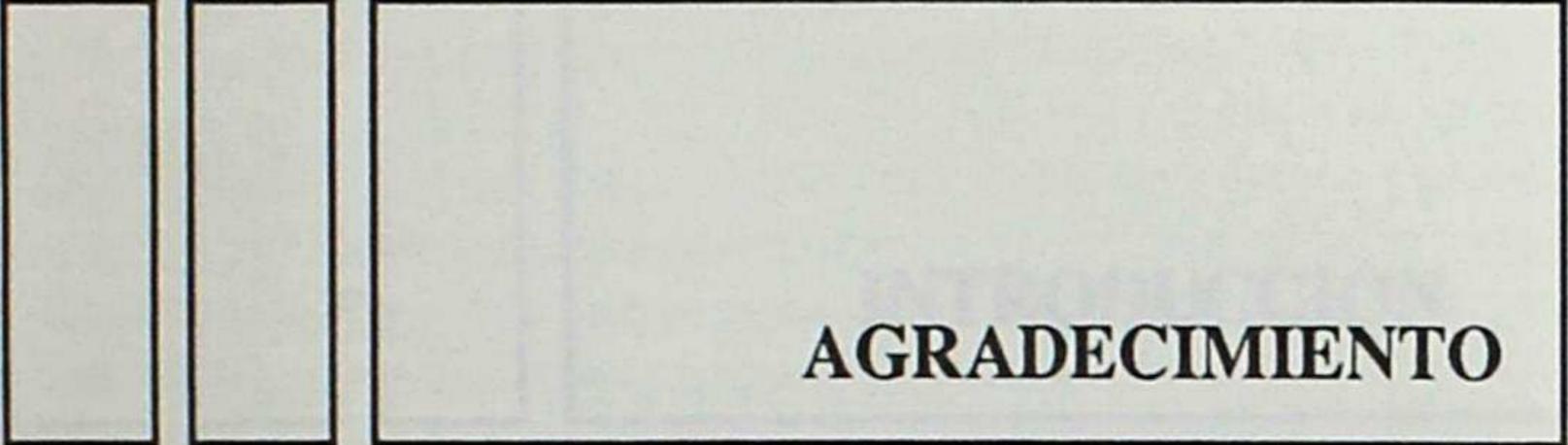
La presente publicación fue escrita en Holanda y traducida por Robert F. Van Der Bijl. El texto final ha sido revisado por los editores. Se ha incorporado la nueva bibliografía consultada y se ha actualizado la información hasta noviembre de 1988. Agradecemos las revisiones hechas por Pedro Plaza y por Luis Enrique López de los capítulos correspondientes a Bolivia y Perú respectivamente.

Aspiramos a contribuir con esta y otras publicaciones programadas al proceso de rescate de la cultura indígena.

Ruth Moya  
CEDIME

Matthías Abram  
Asesor EBI

*Quito, 23 de noviembre de 1988*



## AGRADECIMIENTO

*Agradezco a todos quienes con su apoyo permitieron recabar la información necesaria para la realización de este trabajo.*

*De manera muy especial doy gracias a la asesoría recibida de Pieter Muysken, Rodolfo Cerrón-Palomino, Ruth Moya y Xavier Albó.*

			<h2>INTRODUCCION</h2>
--	--	--	-----------------------

En octubre de 1985 salí, por siete meses, a América Latina para estudiar la política lingüística de los países andinos: Perú, Ecuador y Bolivia.

Publicaciones científicas sobre problemas lingüísticos y política lingüística en países del Tercer Mundo mencionan que, en los últimos cuarenta años, los gobiernos peruanos daban gradualmente más atención al uso del quechua en la educación formal al lado del castellano. En particular durante el gobierno militar de Velasco Alvarado (1968-1975) se realizan varias reformas educativas, como el 'Reglamento de la Educación Bilingüe' de 1973, en el cual se concede al quechua un lugar importante dentro de la educación. En 1975 se oficializó el quechua. Basándome en estos procesos y estos hechos, suponía que en Perú se estaba llevando a cabo un verdadero proceso de planificación lingüística.

El quechua es una de las lenguas indígenas más habladas en América Latina. El número de hablantes está estimado aproximadamente en 8 millones de personas, principalmente ubicadas en los Andes de Ecuador, Perú y Bolivia.

Cuatro siglos de colonización española crearon una dicotomía entre el castellano y sus hablantes por un lado, y el quechua y sus hablantes por el otro. Eso se manifiesta en el alto estatus del castellano, que se usa para fines oficiales como por ejemplo la educación, la justicia, la religión, la política, y la restricción del uso del quechua a esferas con un estatus bajo como la casa, el mercado, la tierra. Este uso limitado del quechua se

refleja en el desarrollo de la lengua; de hecho en gran parte es todavía una lengua oral, con un vocabulario insuficiente para usarlo en dominios oficiales. Eso significa que los quechua hablantes están obligados a hablar el castellano para poder funcionar de manera total en la sociedad nacional. Las posibilidades para aprender bien el idioma oficial ofrecidas hasta ahora por los gobiernos, a través de la educación y la alfabetización, son limitadas e insuficientes.

En los últimos decenios se ha dado cada vez más atención a la educación rural y desde hace unos diez años, el quechua es usado en proyectos experimentales de educación bilingüe. A consecuencia de procesos como la expansión de la educación, la industrialización, la migración del campo a la ciudad, la extensión de carreteras y el incremento de los mass-media, el número de quechua-hablantes bilingües ha aumentado considerablemente. A pesar de estos procesos la movilidad social de la población quechua todavía es muy limitada.

La contradicción entre la creciente atención gubernamental hacia el uso del quechua por un lado y el mantenimiento de la posición social marginal de la población quechua por otro, me puso en alerta sobre la naturaleza de la política lingüística y quizá de la planificación lingüística del gobierno peruano. Como la población quechua también forma parte de la población de Bolivia y de Ecuador, me pareció interesante comparar la política oficial de los tres países andinos.

Las principales interrogantes de esta investigación fueron las siguientes:

1. ¿Qué política lingüística se sigue en Ecuador, Perú y Bolivia en relación al quechua?
2. ¿Existe colaboración o contacto entre Perú, Bolivia y Ecuador en este campo?

Particularmente, la respuesta a la primera interrogante podría dar una idea no sólo del proceso de la política o la planificación lingüística, sino también de la medida en que los gobiernos contribuyen a procesos dirigidos hacia la estandarización y la unificación del quechua tanto a nivel nacional como internacional.

Puesto que estas interrogantes de la investigación son formuladas de una manera bastante global, las he especificado en cuatro diferentes niveles o etapas de política o de planificación: determinación de objetivos, codifi-

cación-elaboración, implementación, evaluación. Estos conceptos serán elaborados en el Capítulo 1. El análisis de la política lingüística en estos cuatro niveles da una idea clara de lo que dice la ley y de lo que ocurre en la práctica. Se ha contestado a las interrogantes de la investigación estudiando documentos oficiales, informes, literatura, etc. y hablando con expertos de instituciones gubernamentales y no-gubernamentales en cada uno de los países. Además de esto tuve el privilegio de contar con la asesoría de distinguidos lingüistas, expertos en el campo de la política lingüística.

Durante mi estadía en el primer país -Perú- constaté que la práctica era muy distinta de la imagen que la literatura describía. Xavier Albó ya se había manifestado sobre esto en su respuesta a mi carta pidiéndole su asesoría en Bolivia: 'Por supuesto, en estos países andinos hay un gran divorcio entre lo que dicen los documentos y la práctica, y se trata no tanto de "planificación" sino de procesos actuales, presiones de diversos grupos, etc.'

Después de una primera cita con mi asesor Rodolfo Cerrón Palomino -lingüista y profesor en la Universidad Mayor San Marcos (UNMSM), Lima- en la que me informó brevemente del estado de la situación en relación a la política lingüística y a la educación bilingüe, me ocupé las primeras semanas estudiando diferentes publicaciones en este campo. Esto no sólo me dio ocasión de orientarme en esta complicada problemática, sino también de mejorar mi conocimiento del castellano, hasta el punto de sentirme capaz de sostener las entrevistas necesarias.

Durante la segunda parte de mi estadía en Lima realicé entrevistas a funcionarios del Ministerio de Educación, a un líder del sindicato campesino, investigadores y representantes de organizaciones indígenas. Al regreso de Bolivia a Lima, al final de mi investigación, tuve más entrevistas en Puno y Cuzco. (Los nombres de las personas entrevistadas en los tres países y de las organizaciones donde trabajan son mencionados en el Anexo).

En Perú, no tuve ocasión de visitar, proyectos de educación bilingüe ya que el acento de la investigación estaba puesto sobre la política oficial y necesitaba todo el tiempo planificado para ésta. Cuando estuve en Puno, donde en ese entonces estaba funcionando el proyecto PEEB-P, lamentablemente no pude ver nada porque en las escuelas había vacaciones.

Fue en Ecuador donde escuché hablar quechua por primera vez. Quito está

ubicado en plena sierra y es residencia permanente o temporal de muchos quechuas que buscan trabajo o venden su mercancía.

A través de mi asesora, la lingüista Ruth Moya, del Centro de Documentación e Información de los Movimientos Sociales del Ecuador, CEDIME, pude visitar algunos centros bilingües de alfabetización en la provincia de Imbabura. Introducida por el CEDIME en una reunión de líderes de la organización provincial FICI (Federación Indígena y Campesina de Imbabura), tuve que pedir permiso para visitar estos centros de alfabetización en compañía de uno de sus promotores. Los líderes me preguntaron la razón de mi presencia y el objetivo de mi investigación. Después deliberaron extensamente en quechua y me concedieron el aludido permiso. Para un investigador extranjero no es fácil obtener acceso a las comunidades quechuas. Una de las explicaciones es de origen histórico. Otra tiene que ver con el hecho de que desde los años 60 se instalaron muchas organizaciones protestantes norteamericanas en Ecuador, lo cual en muchos casos causó una división interna en varias comunidades (CEPLAES, 1984). Por ello, cada extranjero que viene a ofrecer sus servicios es objeto de desconfianza.

Al concederme la autorización los líderes, me pidieron explícitamente la entrega de los resultados de mi investigación. Es lógico, pues muchas investigaciones hechas por extranjeros nunca se devuelven a los grupos involucrados.

Después de un largo viaje desde Quito a Lima, Arequipa, Puno y La Paz, acostumbrada a la altura (La Paz está cerca de los 4000 metros), empecé mi investigación en Bolivia. Xavier Albó, mi asesor, me dio en seguida una amplia lista con nombres de personas e instituciones que podía visitar. La Paz está ubicada en una región de aymara-hablantes. La presencia de los aymaras en la ciudad se manifiesta por una fuerte organización aymara tanto en el campo político como en el cultural. Las regiones quechua hablantes se encuentran en el norte del departamento de La Paz y en el oriente en los departamentos de Cochabamba, Oruro, Chuquisaca y Potosí.

Los quechuas no tienen el mismo grado de organización que los aymaras. Para entender la política lingüística boliviana fue necesario también conocer lo que estaba pasando dentro de la comunidad lingüística aymara.

Muchas veces fue difícil encontrar documentos e informaciones pertinentes, por un lado, porque en Bolivia (también en Perú y Ecuador) no

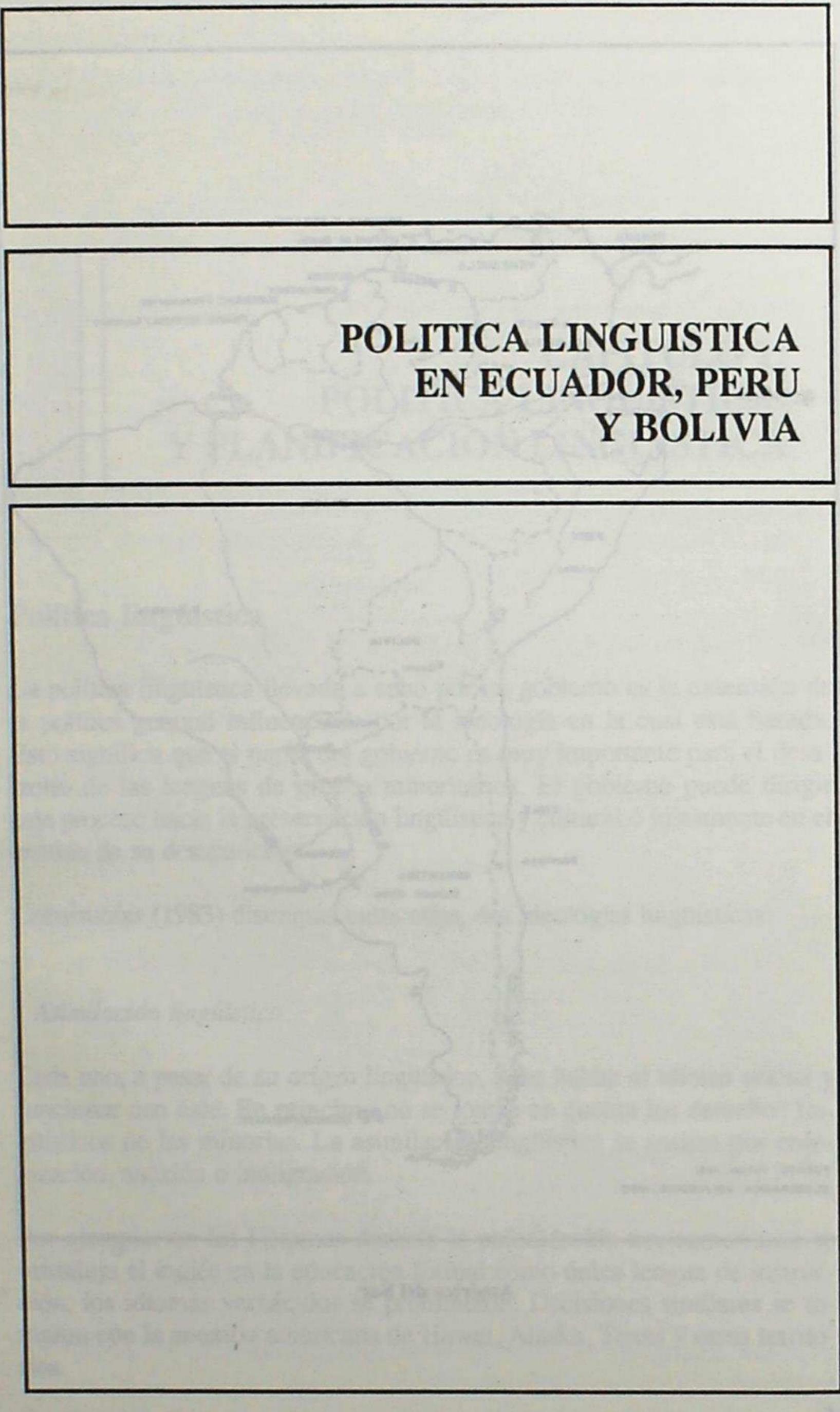
existe un organismo central que registre todo el proceso educativo nacional. Por otro lado, porque durante golpes militares se destruyeron bibliotecas.

Durante mi estadía en Bolivia estuve una semana en Cochabamba. Conversaciones con funcionarios de diferentes instituciones me revelaron la importancia de la industria de la coca en la vida diaria de muchos indígenas bolivianos, lo cual en cierto modo, interfiere con los proyectos de alfabetización. Con la coca la gente puede ganar dinero rápidamente y para ello no necesita saber leer ni escribir.

El producto de esta investigación comparativa es un inventario, ordenación y análisis de los hechos por mí recopilados. El tiempo relativamente breve que estuve en los países andinos fue un impedimento para el acceso a personas o documentos relevantes. Por ello esta investigación no pretende de ningún modo, ser completa.

Esta investigación está dividida en los siguientes capítulos:

- El capítulo 1 introduce los conceptos: política lingüística, planificación lingüística, educación bilingüe y formula las subpreguntas pertenecientes a las mencionadas fases de planificación lingüística.
- El capítulo 2 está dedicado al quechua: la lengua, su historia y sus hablantes.
- Los capítulos 3, 4 y 5 describen para cada país los hechos político lingüísticos desde la Independencia hasta la fecha. Luego se describe la política lingüística en base a las cuatro fases de planificación.
- En el sexto y último capítulo se realiza una comparación y análisis de los datos de los tres capítulos anteriores. Una elaboración de las diferencias y paralelismos encontrados y la formulación de algunas conclusiones.



**POLITICA LINGUISTICA  
EN ECUADOR, PERU  
Y BOLIVIA**



América del Sur

# CAPITULO 1: POLITICA LINGUISTICA Y PLANIFICACION LINGUISTICA

## Política lingüística

La política lingüística llevada a cabo por un gobierno es la extensión de la política general influenciada por la ideología en la cual está basada. Esto significa que el papel del gobierno es muy importante para el desarrollo de las lenguas de grupos minoritarios. El gobierno puede dirigir este proceso hacia la preservación lingüística y cultural o justamente en el sentido de su desaparición.

Cobarrubias (1983) distingue, entre otras, dos ideologías lingüísticas:

### ° *Asimilación lingüística*

Cada uno, a pesar de su origen lingüístico, debe hablar el idioma oficial y funcionar con éste. En principio no se toman en cuenta los derechos lingüísticos de las minorías. La asimilación lingüística se realiza por colonización, anexión o inmigración.

Por ejemplo: en las Filipinas durante la colonización norteamericana se introdujo el inglés en la educación formal como única lengua de instrucción; los idiomas vernáculos se prohibieron. Decisiones similares se tomaron con la anexión americana de Hawai, Alaska, Texas y otros territorios.

## ° *Pluralismo lingüístico*

La coexistencia de diferentes grupos lingüísticos con el derecho de mantener y cultivar sus lenguas. Ejemplos: Bélgica, Suiza, Sri Lanka y muchos países más.

Una ideología lingüística se puede manifestar por una de las siguientes actitudes de un gobierno:

1. *intentar eliminar una lengua*: por ejemplo el vasco y el catalán en España, durante la dictadura de Franco.
2. *negligencia*: dejar morir una lengua. Esto es válido para muchas lenguas indígenas en la Amazonía.
3. *tolerancia/indiferancia*: se tolera la coexistencia de lenguas minoritarias sin hacer nada. La preservación de una lengua depende completamente de la comunidad lingüística.
4. *apoyo parcial*: se usa la lengua minoritaria sólo para funciones específicas. Por ejemplo, apoyo federal para la educación bilingüe en los Estados Unidos.
6. *oficialización*: en general la oficialización de una lengua significa su uso en todos los niveles gubernamentales, la justicia, la legislación, la educación, etc. Sin embargo, en la práctica hay diferentes formas o grados de oficialización, como el uso oficial de una lengua para el dominio, por ejemplo, de la educación para una región determinada en un país (en India, al lado de las lenguas oficiales el inglés y el hindu, en cada estado se encuentra una tercera lengua vernácula oficial), o para un nivel gubernamental demarcado (en Canadá se usa el francés en ciertas provincias en el nivel municipal, pero no en el nivel federal, como lengua oficial).

Las actitudes e ideologías de la autoridad pública arriba mencionadas, pueden resaltar de manera activa o pasiva el manejo de las lenguas. Un gobierno lleva un manejo activo si formula planes, establece leyes y se encarga de la ejecución de las mismas. Este manejo puede ser dirigido tanto hacia la conservación del idioma como hacia la pérdida del mismo. Un gobierno lleva un manejo pasivo del idioma, cuando no se hace nada en planificación y/o se permite que otras instancias no gubernamentales se ocupen de actividades de planificación del lenguaje.

Las tres facetas mencionadas de la política de lenguaje se reproducen en la tabla siguiente:

Ideología	Actitud oficial	Política lingüística
Asimilación	Supresión del lenguaje Negligencia Tolerancia	activo pasivo pasivo
Pluralismo	Apoyo parcial Estatus oficial	activo* activo*

\* En este caso se puede tratar de planificación del lenguaje.

Si un gobierno parte de una ideología de asimilación, ésta puede manifestarse en las actitudes de supresión del lenguaje, negligencia, o tolerancia con respecto a las minorías lingüísticas. Sólo en el caso de supresión del lenguaje se trata de un manejo activo. Una ideología pluralista puede aparentar actitudes de apoyo parcial o el otorgamiento de estatus oficial, en ambos casos, el resultado será eventualmente un manejo activo en la forma de planificación del lenguaje.

La diferenciación entre asimilación y pluralismo es menos estricta de lo que quizás parezca a primera vista. Un gobierno puede ejercer una ideología pluralista en su política nacional y cimentarla por medio de apoyo parcial o estatus oficial. Pero depende de la ulterior complementación de este apoyo, y qué dirección buscan conseguir las autoridades. Esto se puede evidenciar por ejemplo, en la educación bilingüe ofrecida en ciertos países. En el caso de un modelo transicional -sólo dirigido a una adquisición efectiva del idioma oficial- se puede determinar a la asimilación como ideología subyacente.

Un ejemplo de esto es el "Bilingual Education Act", aprobado en los EE.UU. en 1968, Cobarrubias (1983, 65) dice sobre esto:

...al contrario de lo que piensan muchos, esta ley -en sentido estricto- no es un paso al pluralismo, porque los programas apoyados por la ley son de tipo transicional, y el uso de la lengua materna se suprime

a favor de un sistema de instrucción totalmente Inglés tan pronto como sea posible.

También en los Países Bajos se puede constatar una diferencia entre la ideología política y la práctica en lo que se refiere a las minorías étnicas. Según Appel (1986, 9-10) "la autoridad ha adoptado en 1986 la posición de que los Países Bajos son una nación multiétnica o multicultural, pero en la política efectiva esto aún no se manifiesta suficientemente. La norma blanca holandesa y del idioma holandés es todavía fuertemente dominante, y los miembros de grupos minoritarios son fuertemente urgidos en la dirección de asimilación o de adaptación a la norma holandesa".

De una ideología verdaderamente pluralista sólo se puede hablar cuando en la política oficial, la planificación lingüística y la evaluación de los procesos que generan tales acciones se toman en cuenta los derechos idiomáticos de las minorías, en el sentido de que éstas puedan usar y desarrollar el idioma propio de la misma forma que los hablantes del idioma oficial.

## **Planificación del lenguaje**

### *¿Qué es la planificación del lenguaje?*

En lo que precede se ha empleado repetidamente el concepto de planificación del lenguaje, sin explicaciones adicionales. Karam (1974, 105) da la siguiente definición:

La planificación del lenguaje se refiere a cualquier actividad que tiene por objeto solucionar problemas de lenguaje -generalmente a nivel nacional- y que se dirige a la forma del lenguaje, el uso del lenguaje, o ambos.

La planificación del lenguaje en el sentido de una normatización dirigida no es nada nuevo. Las Academias de la Lengua se ocupaban ya hace siglos de la depuración del lenguaje de influencias extrañas, tal como la "Accademia della Crusca" fundada en Italia en 1582, y la "Académie française" fundada en 1635. Otro ejemplo de un proyecto a gran escala de alteración de lenguaje lo comenzó Atatürk en Turquía en 1932. Buscando una nueva identidad turca y en el cuadro de una modernización general, se reemplazó la escritura persa por la romana, el turco fue depurado de palabras prestadas del persa y del árabe y el uso del idioma fue simplificado (Fishman, 1971).

El interés de las ciencias sociales y la lingüística por la planificación del lenguaje surgió del proceso de descolonización que se inició en Asia y Africa después de la segunda guerra mundial. A causa de esto se originaron un sinnúmero de estados jóvenes con problemas propios y específicos en muchos campos, tales como el desarrollo económico, la organización política, la unidad nacional y otros. Como dificultad adicional se dio el hecho de que estos estados estaban mayoritariamente constituídos por diferentes grupos étnicos y lingüísticos, por lo cual el lenguaje jugó un importante papel en las circunstancias mencionadas. Se presentaban preguntas tales como:

- \* ¿Qué idioma escoger como idioma nacional? ¿El idioma ex-colonial o el idioma autóctono?
- \* ¿Entre varios idiomas autóctonos, cuál sería el escogido?
- \* ¿Existe un alfabeto, una gramática, una literatura de ese idioma?
- \* ¿Cuántos idiomas diferentes se habla en un país y por cuantas personas?
- \* ¿Cómo son las relaciones de los grupos lingüísticos entre sí?
- \* ¿Cómo reaccionarán los demás grupos lingüísticos cuando un idioma específico es escogido como idioma oficial?
- \* ¿En qué dominios será utilizado el idioma oficial?

Estas preguntas y problemas exigían un cuadro teórico dentro del cual se pudieran formular soluciones y la sociolingüística, de reciente desarrollo, empezó a ocuparse de la planificación de lenguaje. Además, los problemas del lenguaje en los países en vías de desarrollo formaban un campo casi inagotable de investigación como para poner a prueba las diferentes hipótesis sociolingüísticas.

Indonesia, por ejemplo, comenzó a ocuparse veinte años antes de su independencia del fomento del posterior idioma nacional: el Bahasa Indonesia. El movimiento nacionalista Indonesio proclamó al malayo como el futuro idioma nacional después de la independencia. El malayo se usaba ya desde hace siglos como lengua franca en Indonesia y Malasia y tuvo preferencia sobre el javanés, aunque de este último existían más hablantes. A saber, en el javanés existen dialectos sociales, por lo que éste

idioma es mucho más difícil de aprender que el malayo. En 1933 se fundó una revista literaria y lingüística, que servía como "jardín experimental" para el desarrollo del idioma, un ideal que ya fue realizado durante la ocupación japonesa. Los japoneses prohibieron el uso del idioma neerlandés y usaban el indonesio para sus leyes y reglamentos con respecto a la población indonesia y también lo pusieron como idioma obligatorio de instrucción en los colegios. Para la primaria ya existía suficiente material didáctico en indonesio, pero éste no era el caso para los colegios secundarios. Se tuvo que implementar un nuevo material y, con eso, nuevos términos y palabras para poder desarrollar en indonesio las diferentes asignaturas. Siempre bajo la ocupación japonesa se instaló una Comisión Indonesia del Lenguaje, la cual debía estandarizar el idioma y desarrollar un vocabulario que podría ser utilizado para fines gubernamentales y de educación. Al término del dominio japonés fueron paralizadas las actividades de esta Comisión, pero posteriormente continuadas en otras formas después de la independencia. La comisión actual que se ocupa de la planificación del lenguaje, en los últimos años, ha escrito una gramática y está trabajando en un Diccionario Pan-Indonesio. Además se está adaptando y cultivando el idioma para más dominios y ambientes (Alisjahbana, 1971; v.d. Horst, 1987).

#### *Actividades de Planificación del Lenguaje: planificación, estatus y corpus*

La planificación del lenguaje, a grandes rasgos, puede ser dividida en dos categorías. La primera se refiere a la elección de un idioma para fines específicos. Por ejemplo la elección de un idioma para uno o más dominios, como la educación, la jurisprudencia, la legislación o como idioma nacional. Ejemplos de esto, entre otros, son el hebreo en Israel y el swahili en Tanzania. Estas actividades suelen llamarse "status planning" (Kloss, 1969), "language determination" (Jernudd, 1973) o "policy approach" (Neustupny, 1970). Bajo esta categoría caen también todas las actividades practicadas por las autoridades para ejecutar y apoyar efectivamente las nombradas decisiones.

La segunda categoría se ocupa de la elaboración concreta de las decisiones arriba mencionadas, tales como el establecimiento de un alfabeto, reglas de ortografía, listas de términos, gramáticas, diccionarios, material didáctico y otros. En otras palabras, la preparación de un idioma para su uso dentro de dominios específicos. Otras actividades dentro de esta categoría pueden ser la modernización y la depuración del idioma. Para esto existen

las descripciones "corpus planning" (Kloss, 1969), "language development" (Jernudd, 1973), y "cultivation approach" (Neustupny, 1970).

Particularmente la diferenciación hecha por Kloss en la planificación del estatus y corpus de la lengua ilumina más las diferencias entre las fases de planificación del lenguaje y las actividades de planificación del lenguaje. Demuestra que las cuestiones sociales y políticas que afloran en la planificación del estatus, como entre otros derechos lingüísticos de grupos minoritarios, la asignación de funciones del idioma y la política de lenguaje, comprende una problemática mucho más compleja y extensiva que la planificación del corpus, en la que el centro de gravedad comúnmente está en los aspectos lingüísticos. (Cobarrubias, 1983; 5).

Igualmente se puede usar la diferenciación entre planificación del corpus y del estatus para resaltar las diferencias entre la problemática de planificación lingüística en los países llamados en vías de desarrollo y los desarrollados. En países en vías de desarrollo comúnmente se encuentran dos situaciones lingüísticas: uno o más idiomas son elegidos como idioma oficial (status planning), y dependiendo del grado de desarrollo de estos idiomas y de los dominios para los cuales ellos van a ser usados, se ejecutan algunas actividades de planificación del corpus (corpus planning). En los países desarrollados se acentúa más bien el "corpus planning": la redacción de diccionarios, de gramáticas y similares. Sin embargo, también aquí se realiza la planificación del estatus de la lengua (status planning). Piénsese en la actitud de las autoridades con respecto a los idiomas de grupos de inmigrantes, o en la educación bilingüe instalada en Frieslandia en 1980.

Hasta ahora la investigación en la planificación del lenguaje se ha ocupado principalmente de la planificación del corpus (corpus planning). El entendimiento del "status planning" es importante particularmente por los factores no lingüísticos que juegan un papel determinante en este proceso; éstos pueden ser, entre otros, de índole socio-económica, demográfica, religiosa o ideológica<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> También en las actividades de planificación del corpus los factores extra lingüísticos pueden jugar un papel importante. López y Jung (1988, 9-10) dicen que, en el establecimiento del alfabeto Quechua en el Perú en 1946, ha sido significativa la influencia del Instituto Lingüístico de Verano. "En este alfabeto se introduce consonantes sonoras extrañas al Quechua esto está directamente relacionado con la meta explícita de asimilación del acuerdo ministerial, que dice: 'El objeto principal es que la lectura y escritura se hará en el idioma Castellano inmediatamente después [de la alfabetización en Quechua]'".

El proceso de planificación es dividido por Haugen (1966) de la siguiente forma:

1. decisión o selección de normas
2. codificación
3. implementación
4. elaboración

La formulación de la decisión o selección de normas es la elección de un idioma o dialecto para fines específicos: esta variante lingüística generalmente está acoplada al estatus oficial.

La codificación se refiere a la estabilización del formato elegido o estandarización. Esto implica el establecimiento de reglas de ortografía y pronunciación, gramáticas, diccionarios, listas especializadas de palabras, etc.

La implementación es el conjunto de actividades dirigidas hacia la ejecución de los acuerdos escogidos de normas o idioma. Esto implica la redacción de libros de texto y estudio, el uso del idioma en periódicos y otros medios masivos.

La elaboración se refiere a la difusión y a la adecuación del idioma para nuevos dominios como por ejemplo la ciencia y la técnica.

Dentro de la clasificación de Haugen las fases 1 y 3 corresponden más o menos al "status planning", y las fases 2 y 3 al "corpus planning". Rubin (1971) añade a esto la fase "evaluación". Según ella, la evaluación no sólo debe ser incorporada como quinto paso en el proceso de planificación, sino además debe ser aplicada dentro de cada fase anterior.

En la mayoría de los casos, los gobiernos o dependencias gubernamentales se ocupan de la planificación de lenguaje como aquí se describió. Otras entidades involucradas son las organizaciones religiosas o misioneras, como por ejemplo el "Instituto Lingüístico de Verano" (traducción al Castellano de Summer Institute of Linguistics), que desde hace años se ocupa del estudio y descripción de idiomas autóctonos en varios países en vías de desarrollo (entre los que están Perú, Bolivia y Ecuador<sup>2</sup>). También

---

<sup>2</sup> Nota del Editor: El gobierno del Ecuador, a través del Ministerio de Educación y Cultura, dio por terminado el convenio con el ILV en mayo de 1981. Extraoficialmente el ILV continúa con sus actividades y mantiene su sede en Quito.

estudian movimientos de grupos lingüísticos de minoría o dominados, como los frisios en los Países Bajos, los irlandeses para el "Home Rule" y los francófonos en Canadá.

En un sentido más amplio puede existir influencia y alteración en el lenguaje, variando desde el modo de uso del idioma en los periódicos, la radio, la televisión y en la política, hasta la influencia en el idioma de individuos como escritores o personalidades conocidas.

### *Formación de Teorías*

Dentro de la formación de teorías, en los últimos veinte años se ha trabajado principalmente en la descripción de problemas de lenguaje, y los procesos y actividades de planificación. La necesidad de llegar a una teoría elucidante está claramente presente, pero no se ha llegado más que a un bosquejo muy preliminar. (Neustupny, 1983; Cobarrubias, 1983; Haugen, 1983).

## **El papel de la política de lenguaje y la planificación de lenguaje en la educación**

Si en países multiétnicos y multilingües como Ecuador, Bolivia y Perú dentro de la educación formal sólo se usa el idioma oficial, esto significa una desventaja para los hablantes de un idioma autóctono con respecto a los hablantes de la lengua materna castellana. Se añade a esto que, además del idioma oficial, a menudo se transmiten también, implícita o explícitamente, los correspondientes valores y normas culturales y sociales, que generalmente difieren de los de la población autóctona. Fuera del distanciamiento de la cultura propia que esto conlleva, otras posibles consecuencias son: bajos rendimientos escolares, pérdidas de año, alto porcentaje de abandono escolar, mal dominio del idioma oficial y, por ende, baja movilidad social.

Para hacer accesible el colegio tanto para los niños que no hablan el idioma oficial como lengua materna, así como para aquellos que sí lo hablan, al definir el curriculum debe pensarse en el hecho de que el idioma oficial para los primeros niños es un idioma extraño, y debe ser enseñado como tal. Esto se puede alcanzar por medio de la enseñanza bilingüe. Dentro de la enseñanza bilingüe se puede distinguir dos modelos, el modelo transicional y el modelo de mantenimiento.

### *El modelo transicional:*

Dentro de este modelo se utiliza la lengua materna como medio o transición hacia el uso exclusivo del segundo idioma en la escuela. La lengua materna se utiliza en el primer año como idioma de instrucción, y se enseña la lectura y escritura en este idioma. El segundo idioma se enseña como materia oral. En la siguiente fase los niños aprenden a leer y escribir en el segundo idioma, después de lo cual gradualmente el segundo idioma tomará el lugar de la lengua materna. El punto de partida de este modelo es pues el uso de la lengua materna para enseñar a los niños más efectivamente el idioma standard.

### *El modelo de mantenimiento:*

Este modelo parte del principio de un uso equivalente del primero como del segundo idioma en el proceso de enseñanza. En el primer año escolar se aprende a leer y escribir en la lengua materna y el segundo idioma es introducido oralmente. En el segundo año los niños aprenden a leer y escribir en el segundo idioma. Posteriormente se usa ambos idiomas para diferentes materias como idioma de enseñanza; así el niño aprende y desarrolla habilidades en ambos idiomas.

La elección de uno de estos dos modelos tiene importantes implicaciones políticas, como resaltaré en los siguientes capítulos.

## **La planificación del lenguaje en la zona de los Andes: plan de investigación**

Las preguntas de investigación formuladas en la Introducción, fueron:

1. ¿Qué política lingüística lleva cada país?
2. ¿Existe cooperación entre Perú, Bolivia y Ecuador en este campo con respecto a la población de habla quechua?

Dichas preguntas han sido contestadas en base del siguiente esquema.

1. Formación de la decisión.
2. Codificación-elaboración.
3. Implementación.
4. Evaluación.

Como punto de partida para este esquema he utilizado las fases de planificación de Haugen (1966), más la fase de evaluación de Rubin (1971). Las fases de codificación y elaboración están unificadas en una sola categoría. En base a los desarrollos en el campo de la planificación del lenguaje, con relación al quechua en los respectivos países, fue necesario tener una categoría separada de elaboración (que se refiere a la difusión del idioma para el uso dentro de nuevos dominios como la ciencia y la técnica), la separación entre codificación y elaboración no parecía relevante.

La fase de evaluación ha sido incorporada como la cuarta en el esquema, porque ésta es de esencial importancia para el análisis y el éxito de todo proceso de planificación de lenguaje.

La selección de este esquema está determinada por la necesidad de obtener claridad en todas las fases del proceso político-lingüístico y/o de planificación lingüística. Como problema lingüístico (ver definición de Karam en párrafo "¿Qué es la planificación del lenguaje?") se considera: primero el hecho de que la población quechua no puede usar y desarrollar su propio idioma de la misma forma como los hablantes de castellano (el idioma oficial), y, segundo el hecho de que en el sistema de educación formal no se toma en cuenta la enseñanza del castellano como segundo idioma, por lo que no se ofrece a la población quechua la posibilidad de aprender adecuadamente el idioma oficial.

En el nivel de formación de la decisión se observará, entre otros, la ideología, la actitud oficial y la política lingüística (activa o pasiva) de las autoridades respectivas.

El segundo nivel, codificación-elaboración, investigará hasta qué punto contribuye la autoridad en la estandarización del quechua tanto en el plano nacional como internacional. En la implementación resaltará hasta qué punto corresponderá, en la práctica, la legislación formulada por la autoridad. La última fase debe evidenciar si la autoridad realiza una evaluación y, si es así, qué se hace con los resultados.

En esta investigación se ha optado por una descripción y análisis de la política lingüística oficial desarrollada por las autoridades en los países andinos. La política lingüística oficial no se puede ver separadamente de los acontecimientos y desarrollos sociales generales dentro del mismo grupo de una minoría lingüística. Los acontecimientos dentro de la comunidad lingüística Quechua sólo merecen atención, cuando son necesarios para la comprensión de la política lingüística oficial.

En cada fase de planificación son formuladas las siguientes preguntas<sup>3</sup>.

### *Formación de la decisión*

- a. ¿Qué hace la autoridad en materia de política lingüística?
- b. ¿Lleva el gobierno una política lingüística activa o pasiva?
- c. ¿Cuál es la actitud oficial de la autoridad?
- d. ¿Cuál es la ideología de los planificadores?
- e. ¿Para qué dominios se planifica?
- f. ¿Existe cooperación con otros ministerios?
- g. ¿Existe cooperación con otros países?

### *Codificación-elaboración*

- a. ¿Quiénes ejecutan los planes?
- b. ¿Cuál(es) dialecto(s) será(n) estandarizados o elaborados?
- c. ¿Qué actividades serán realizadas?
- d. ¿Existe cooperación internacional en este campo?

### *Implementación*

- a. ¿Qué actividades se emprenden para ejecutar la legislación político-lingüística?
- b. ¿Se utiliza el quechua para aquellos dominios para los que ha sido planificado?
- c. ¿Se capacitan educadores bilingües?

### *Evaluación*

- a. ¿Existe, en la práctica, evaluación a nivel oficial en lo que respecta a la ejecución de los planes?
- b. ¿Si es así, los programas son modificados o adoptados en base a los resultados?

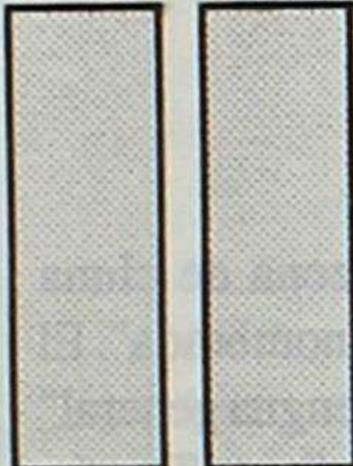
En primera instancia yo tenía el plan de presentar todas estas preguntas a los expertos con quienes sostendría conversaciones. Durante las primeras conversaciones esta lista de preguntas no resultó igualmente relevante para

---

<sup>3</sup> La formulación de estas preguntas son inspiradas por Fishman et. al., 1971.

todos. Por eso en las conversaciones restantes sólo hice las preguntas que consideré importantes, en relación a la función de las personas o de la situación.

En base al análisis de las preguntas formuladas, de acuerdo a la fase de planificación, se ha obtenido respuesta a las dos preguntas principales de esta investigación. En este marco se investigó los factores lingüísticos y no-lingüísticos que pueden dar una explicación posible tanto de las diferencias como de las semejanzas que resaltan en la política lingüística en Perú, Bolivia y Ecuador.



## CAPITULO 2 EL QUECHUA IDIOMA E HISTORIA

### La lengua

#### *El territorio de la lengua*

El quechua es una familia de lenguas indias hablada en la Cordillera de los Andes. El territorio del idioma se extiende desde el sur de Colombia hasta el norte de Argentina y Chile. La mayor concentración de hablantes se encuentra en los países de Ecuador, Perú y Bolivia. También en la zona amazónica del Ecuador, Colombia, Perú y hasta en Brasil se encuentra grupos de hablantes del quechua (Cerrón, 1980). (Ver mapa 1).

#### *Número de hablantes*

El número total de hablantes del quechua se estima entre los 7 y 11 millones (Manelis Klein & Stark, 1985). En Perú, en 1981, el número de hablantes del quechua fue estimado en casi 4,5 millones, o sea 24,09% de la población (Pozzi-Escot, 1984). Según el censo de 1972 existían 3'026.066 hablantes de 5 años y más (25% de la población), entre los que había 1'311.062 unilingües (Cerrón, 1980). En Bolivia, el censo de 1976 indicó un total de 1'593.900 hablantes del quechua, de los cuales 568.700 eran unilingües. Esto nos da como resultado un 38.3% de la población total (Albó, 1976). En Ecuador existe actualmente una estimación de 2'000.000 de hablantes del quechua (Montaluisa, 1983: Cuadernos de Nueva, 1983). En Ecuador sólo

en el censo de 1950 se incorporaron preguntas relativas a los idiomas autóctonos. En los tres censos subsiguientes, de 1962, 1974 y 1982, no aparecieron estas preguntas.

En las cifras mencionadas hay que tomar en cuenta que el quechua es un idioma de bajo prestigio. Esto puede haber ocasionado que los hablantes de quechua que también hablan el castellano, al contestar las preguntas del censo hubieran indicado sólo el castellano como idioma.

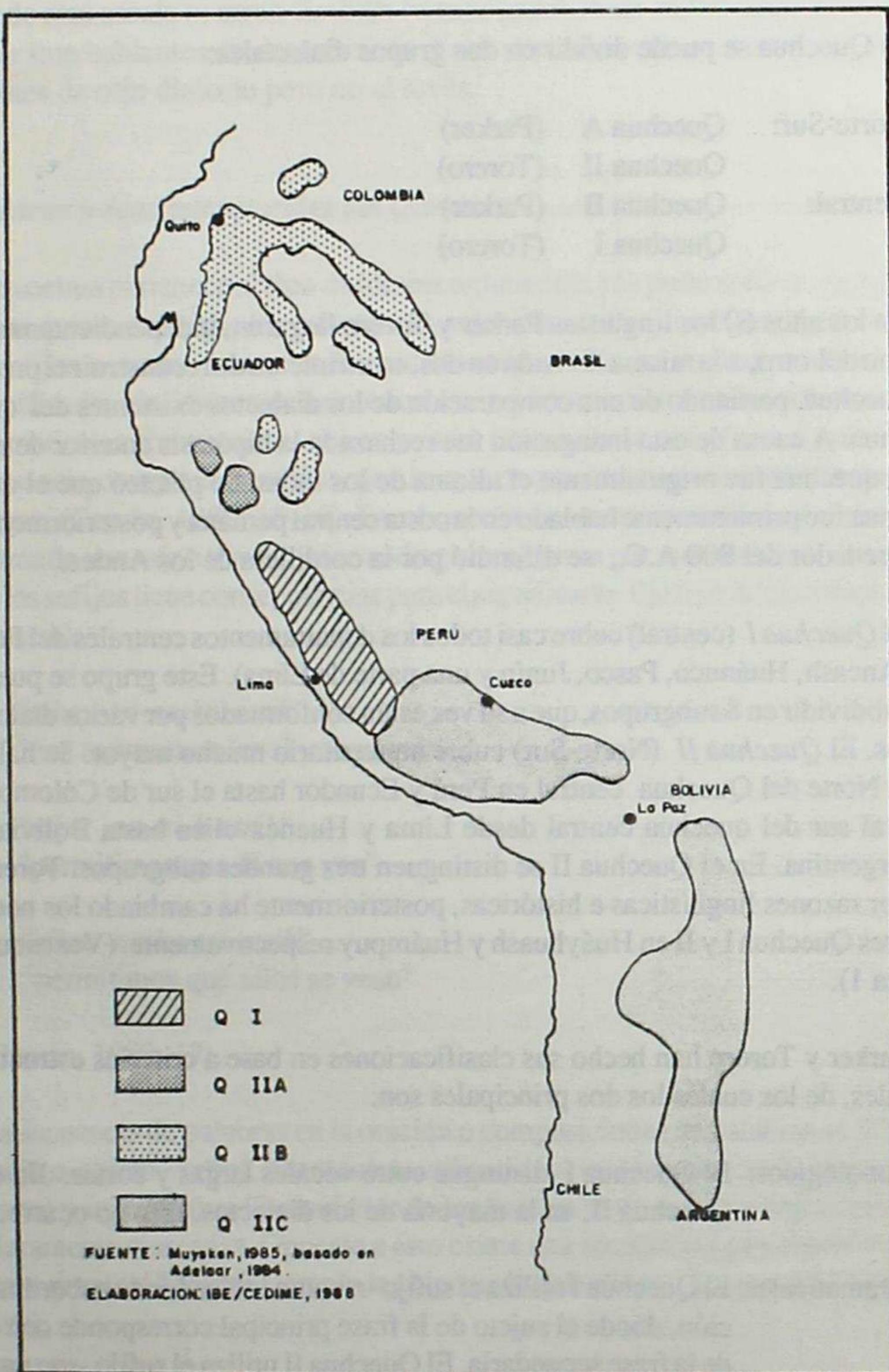
### *El nombre*

Originalmente la palabra quechua o quichua significaba "zona de clima templado" y como extensión de eso "el habitante de la región nombrada". El nombre que los españoles dieron inicialmente al idioma era "lengua general" o "idioma del Inca". Se atribuye al dominico Fray Domingo de Santo Tomás, autor de la primera gramática quechua (1560), el haber introducido la designación de quichua como nombre para este idioma. Parece que sólo posteriormente los españoles le dieron el significado "runa-simi" (lengua de los hombres) a la palabra quechua para distinguirla del castellano o "castilla-simi" (Cerrón, 1980).

Existen dos formas de pronunciación para el idioma: *quechua* y *quichua*. Cerrón (1980) da la siguiente explicación para esto. Conclusiones de estudios de reconstrucción histórica indican que el fonema /q/ cambiaba a /k/ en los dialectos hablados al norte de Ancash (Perú) y quizás también en el quechua de la costa central peruana. A consecuencia de esto la /i/ precedida de una /q/ ya no se pronunciaba abierta, sino como una /e/ ligeramente cerrada. Así, la pronunciación de /qicwa/\* cambió a [qecwa]\* y en los nombrados dialectos con el cambio de /q/ a /k/ la pronunciación quedó en [kicwa]\*. Este cambio de fonema ocurrió antes de la llegada de los españoles. Ellos escuchaban tanto la pronunciación [qecwa]\* como [kicwa]\* de acuerdo a los dialectos con que entraron en contacto. Sin embargo, dado que los hispanohablantes no conocían el fonema postvelar /q/, éste fue reemplazado por la /k/. De allí que se difundió la forma [kecwa]\* escrita como *quechua*. La palabra *quichua* se usa todavía en Ecuador. *Quechua*, proveniente de la forma sureña [qecwa]\* se usa en Perú y Bolivia. Existen además otras maneras de escribirlo, tales como *kkeswa*, *keshua* y otras parecidas de acuerdo a ciertas convenciones ortográficas y a la pronunciación de dialectos locales.

---

\* El signo /c/ equivale a una africada paletal sorda no usamos el signo diacrítico correspondiente por dificultades de impresión.



**MAPA N° 1. Actual distribución de los dialectos del quechua**

## Los dialectos Quechua: clasificación

El Quechua se puede dividir en dos grupos dialectales:

Norte-Sur:	Quechua A	(Parker)
	Quechua II	(Torero)
Central:	Quechua B	(Parker)
	Quechua I	(Torero)

En los años 60 los lingüistas Parker y Torero llegaron, independientemente uno del otro, a la misma división en dos, en un intento de reconstruir el proto-quechua, partiendo de una comparación de los dialectos existentes del quechua. A causa de esta indagación fue rechazada la hipótesis anterior de que el quechua fue originalmente el idioma de los Incas. Se planteó que el quechua fue primeramente hablado en la costa central peruana y posteriormente, alrededor del 800 A.C., se difundió por la cordillera de los Andes.

El *Quechua I* (central) cubre casi todos los departamentos centrales del Perú (Ancash, Huánuco, Pasco, Junín y una parte de Lima). Este grupo se puede subdividir en 8 subgrupos, que a su vez están conformados por varios dialectos. El *Quechua II* (Norte-Sur) cubre un territorio mucho mayor. Se habla al Norte del Quechua central en Perú y Ecuador hasta el sur de Colombia, y al sur del quechua central desde Lima y Huancavelica hasta Bolivia y Argentina. En el Quechua II se distinguen tres grandes subgrupos. Torero, por razones lingüísticas e históricas, posteriormente ha cambiado los nombres Quechua I y II en Huáyhuash y Huámpuy respectivamente. (Ver esquema 1).

Parker y Torero han hecho sus clasificaciones en base a criterios estructurales, de los cuales los dos principales son:

Fonológicos: El Quechua I distingue entre vocales largas y cortas. En el Quechua II, en la mayoría de los dialectos, esto no ocurre.

Gramaticales: El Quechua I utiliza el sufijo *-r* como indicador de subordinación, donde el sujeto de la frase principal corresponde con el de la frase secundaria. El Quechua II utiliza el sufijo *-spa* para esto.

En lo que se refiere a la mutua inteligibilidad entre los dos grupos dialectales, se puede hablar de una escala descendente, en la cual los extremos

representan absoluta no-comprensión y casi total inteligibilidad. En el medio de esta escala ocurren también formas asimétricas de inteligibilidad, es decir que hablantes de determinado dialecto pueden comprender a los hablantes de otro dialecto pero no al revés.

### *Características estructurales del Quechua*

El quechua pertenece al tipo de idioma aglutinante y/o polisintético. Aglutinante quiere decir que los conceptos y relaciones se expresan por la adición de afijos a temas base, en la que los afijos sólo se prestan a un sólo significado. Un idioma polisintético es un idioma en el que las relaciones gramaticales como sujeto, objeto y otras funciones se manifiestan por una secuencia compleja de afijos, por lo que se pueden formar palabras muy largas. (Cerrón, 1980, 15-16). En el quechua se trata de sufijos colocados detrás de una raíz o tema conformado generalmente por dos sílabas. El orden de los sufijos tiene consecuencias para el significado. Ejemplos (Quechua de Ancash):

- "rika: -tsi-na-ku-ntsik"  
"nos mostramos (eso) uno al otro"
- "rika: -na-tsi-k-ntsik"  
"permitimos que él nos vea"
- "rika: -na-ku-tsi-ntsik"  
"permitimos que ellos se vean"

(Cerrón, 1980: 17).

La secuencia de palabras en la oración o composiciones de palabras es SOV (sujeto-objeto-verbo), con el sujeto utilizado opcionalmente (como en castellano) y una relativa libertad, donde las funciones de sujeto y objeto están claramente marcadas. Opuesto a esto existe una secuencia fija y rígida en la frase nominal NP (por ejemplo la colocación del adjetivo delante del sustantivo).

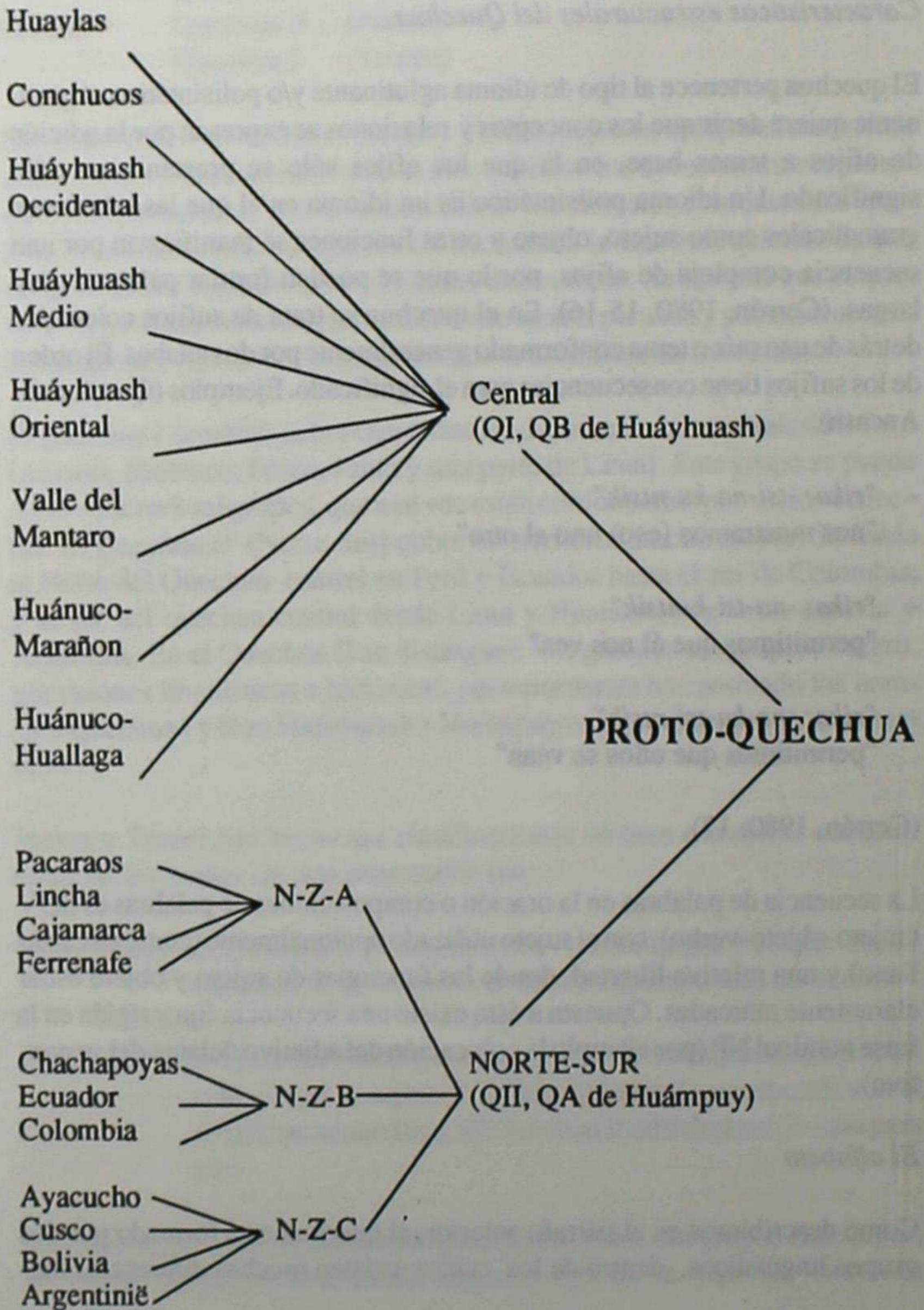
### *El alfabeto*

Como describimos en el párrafo anterior, el quechua está formado por dos grupos lingüísticos, dentro de los cuales existen muchas diferencias dia-

# ESQUEMA 1

## CLASIFICACION DE LOS DIALECTOS QUECHUAS

(Ver: Cerrón, 1980, 12).



lectales. Esta diversidad tiene influencia en el establecimiento de una forma común de escritura para el quechua, tanto a nivel nacional como internacional. Publicaciones en quechua de los tiempos de la colonia fueron escritas en el alfabeto latino, ajustándose lo máximo posible a la forma de escritura del castellano. El uso del quechua no tenía por objeto el desarrollo del idioma, sino que servía como medio de evangelización. El ajuste al castellano ha sido, hasta bien avanzado el siglo veinte, el punto de partida en el establecimiento de muchos alfabetos quechuas. En 1954 fue aprobado oficialmente en La Paz que el Alfabeto Fonético Internacional sirviera de base para la determinación de formas de escritura de idiomas orales autóctonos. Este alfabeto generó muchas críticas y fue usado por muy pocas entidades en los tres países andinos (Montaluisa, 1980). En este momento existe, en cada uno de los tres países, un alfabeto quechua unitario\*. En Perú y Bolivia apenas se puede hablar de estandarización de la forma de escritura, por lo que la estandarización internacional, por lo pronto, parece ser un asunto alejado. En los siguientes capítulos se profundizará más sobre esta cuestión.

### *Contacto lingüístico Castellano-Quechua*

Los cuatro siglos en que el castellano ha ejercido su influencia junto al quechua, o mejor dicho por sobre él, no ha sido sin consecuencias. Ambos idiomas se han influenciado mutuamente, de manera asimétrica. La influencia del castellano sobre el quechua tiene que ver con la forma externa, es decir, con el vocabulario, la fonología y la morfología, mientras que la influencia del quechua sobre el castellano trata de la forma interna (la sintaxis, la forma lógica y semántica). (Muysken, 1981, 125). El hecho de que el castellano se ha usado como idioma oficial en los dominios de la enseñanza, política, jurisprudencia, etc., limitó al quechua al uso en la casa, en el mercado y en el campo, con el consiguiente estatus subordinado.

Observando la influencia del castellano sobre el quechua, vemos que ésta fue más grande en el área de préstamos de palabras. Para funcionar fuera de los

---

\*Nota del Editor: En 1987 se aprobó oficialmente un alfabeto único del quechua peruano. Se ha propuesto que éste mismo alfabeto sea usado en Bolivia. En el caso de Ecuador, en abril de 1980, las organizaciones indígenas aprobaron un alfabeto unitario que fuera empleado en el Subprograma de Alfabetización Quichua realizado entre 1982 y 1984. A partir de 1980 han ocurrido algunas modificaciones en cuanto al número de grafemas; pese a los cambios, la propuesta de unidad de la escritura ha sido ampliamente aceptada por los usuarios y productores de textos escritos en quichua, pese a que la llamada "ortografía unificada" no goza de la aprobación oficial.

dominios asignados, los hablantes del quechua deben acogerse al castellano, o a palabras prestadas del castellano. Muysken (1981) señala porcentajes que varían desde el 50% hasta el 15% y 20% con referencia al uso de palabras derivadas del castellano por hablantes de quechua en el Ecuador. Estos préstamos son, sobre todo, sustantivos. Junto al proceso de préstamo de palabras ocurre también la influencia a nivel fonológico. En estrecha relación con el crecimiento del bilingüismo, el quechua ha asimilado determinados fonemas nuevos. (Cerrón, 1980). En el nivel morfológico se pueden observar pocas influencias. Algunos dialectos han incorporado aspectos como diferencia de sexo y terminaciones del plural. (Cerrón, 1980). En lo que se refiere a la influencia a nivel sintáctico, Cerrón (1980) advierte que la asimilación de conjunciones como *ni, o, pero* y *si* ha cambiado considerablemente la estructura de las oraciones compuestas. Muysken (1981) dice que "...sólo las frases quechuas, pero no los sustantivos con "y" y "o", pueden ser unidos". La estructura interna de la oración, entonces, no es afectada.

Por otro lado también se habla de la influencia del quechua sobre el castellano. Esto está relacionado con el aprendizaje del castellano como segundo idioma por hablantes del quechua. Por este proceso de adquisición de un segundo idioma, ha surgido un castellano no estandar, con características claramente provenientes del quechua. No es sorprendente que este castellano, al igual que el quechua, tenga un estatus bajo.

## Historia

### *Pre-Inca*

Hasta hace unos veinte años prevalecía la opinión de que el quechua originalmente se hablaba en Cuzco, y había sido impuesto a los pueblos subyugados por los Incas durante sus conquistas y dominación. El quechua de Cuzco fue considerado como el "mejor" y el "más puro", los otros dialectos como degeneraciones de éste. En el estudio del quechua se partió entonces del dialecto de Cuzco.

En base a las investigaciones de Torero y Parker en los años 60, como lo vimos, esta opinión fue refutada. No el Cuzco, sino la parte norte de la Cordillera Central del Perú fue citada como la fuente. En una investigación posterior (1984), Torero concluye que ya en los primeros siglos de nuestra era el proto-Quechua debe haberse dividido en dos variantes: el Quechua I en la Sierra, y el Quechua II en la Costa Central peruana. En el siglo VI y VII

ocurre, según Torero, otra ola de difusión del Quechua II. Desde el siglo VIII, primeramente bajo la influencia del poder económico y político de la ciudad de Pachacámac y, después, sobre todo, de la ciudad de Chíncha, que formaba un centro de comercio entre el interior de la sierra sud-oriental y las rutas al mar, el Quechua II se difunde como idioma comercial por todos los Andes. Por la expansión del Quechua, los idiomas pertenecientes a la familia Aru (de los que el Aymara, Jaqaru y Cauqui se hablan hasta ahora) y el Puquina (extinto), se reducen a territorios lingüísticos cada vez menores.

Los argumentos que aporta Torero (1974, 1984) como razón para la difusión del quechua, son de índole socio-económica. La difusión, según el, ocurrió principalmente debido al poder económico y al prestigio religioso de los Chinchas, junto con las diferentes formas de relaciones comerciales entre los pueblos de la costa, sierra y selva. Esta explicación es puesta en duda por Rojas (1980) y Cerrón (1980). Les parece improbable que los pueblos abandonen su propio idioma y acepten aquel de otro grupo sólo a causa de factores económicos y religiosos, y sin que haya jugado un papel la conquista o la ocupación.

La investigación de Torero también ha esclarecido la duración de la presencia del quechua en Ecuador. El nos indica que el quechua ya se hablaba en el norte del Ecuador antes de la llegada de los Incas, mientras que en el Sur el quichua fue introducido por los Incas. Durante la colonización española, el quechua se consolidó en toda la Sierra ecuatoriana, "no tanto como resultado de medidas tomadas por las autoridades", sino porque "los grupos de población indígena vieron una posibilidad de supervivencia en el vínculo de un idioma común" (Torero, 1984, 381). Según Torero la difusión del quechua en la Amazonía Ecuatoriana probablemente también ocurrió antes de la llegada de los Incas; él toma como punto de partida el que de todos modos los españoles (conquistadores y sacerdotes) usaban y difundían el quechua en la Amazonía.

Frente a la hipótesis de Torero sobre la difusión del quechua, Stark (1985-a, 1985-b, 1985-c) establece una totalmente diferente. Igual que Torero, parte de que el quechua ya se hablaba en el norte del Ecuador antes del período incaico, sin embargo, no venía desde el sur, sino desde el oriente, la Amazonía. Después de la introducción del quechua a la Sierra ecuatoriana se extendió más hacia el sur, por la cordillera de los Andes, para ser posteriormente introducido en el sur de Ecuador por los Incas. Esta hipótesis ha sido criticada por lingüistas como Muysken y Hartman (En: Cerrón, 1980). Sus objeciones principales conciernen a la forma en que Louisa Stark

ha reconstruido el quechua ecuatoriano, y las fuentes etno-históricas y arqueológicas que ella aduce para apoyar su hipótesis.

### *El período de los Incas*

Los Incas provenientes de Cuzco fundaron y consolidaron su nación conquistadora Tahuantinsuyo en más o menos un siglo (comienzos del siglo XV hasta comienzos del siglo XVI). Durante sus conquistas fueron confrontados con el enorme territorio lingüístico ya cubierto por el quechua. Esto obligó a los Incas, que vinieron luego, a adoptar el quechua (basado en el dialecto Chíncha) como idioma oficial, en reemplazo del aymara. Este quechua, claramente influenciado por el aymara, se difundió más por la nación (Torero, 1974; Cerrón, 1980). Es en este período que el quechua penetró a Bolivia, primeramente por el norte, y unos cincuenta años más tarde por el sur (Stark, 1985). En la difusión jugó un papel importante, entre otros, el llamado sistema "mitimae". Este sistema funcionaba de manera que grupos de ciudadanos confiables eran encargados de establecerse en los territorios recién conquistados para romper cualquier resistencia potencial. Otro factor que influyó en el proceso de difusión era el hecho de que los hijos de los líderes de los pueblos subyugados fueron llevados a Cuzco para su enseñanza e indoctrinación.

### *El período colonial*

Cuando llegaron los españoles a lo que hoy es Perú a comienzos del siglo XVI, el quechua, como idioma oficial, no había sido adoptado sino recientemente por los incas. Para muchos pueblos, la llegada de los españoles fue motivo para dejar el uso del quechua y hablar de nuevo su propio idioma (Heath & Laprade, 1982).

La existencia del quechua como "lengua general" era muy práctica para los españoles. Ellos la aprovecharon durante sus conquistas, y en efecto reforzaron la posición del quechua y la difundieron aún más (entre otros, en la Amazonía). Los idiomas autóctonos más hablados (quechua, aymara y puquina), se utilizaron para la difusión de la religión y la imposición de la ideología de los españoles. Bajo inspiración del Concilio de Trento (1545-1563) y los Concilios de Lima (1551, 1567 y 1584) aparecieron muchos catecismos y otros escritos religiosos en los principales idiomas autóctonos, y los sacerdotes fueron conminados a aprender estos idiomas para el trabajo

con la población nativa. Por temor a la deformación doctrinaria se publicó un catecismo quechua estandarizado, y se establecieron varias cátedras en quechua, entre otras, en la Universidad San Marcos en Lima (1580) y en Quito (1588) en las que se utilizaba el quechua de Cuzco (Mannheim, 1984).

Esta postura bastante liberal de la corona española y de la iglesia referente al uso de idiomas autóctonos -a saber el quechua- cambió en el curso del siglo XVII. La comprensión de que el idioma jugaba un papel importante en el mantenimiento de la identidad cultural autóctona, influyó sin duda en esto. La identidad cultural nativa debía ser quebrada y eliminada, tal como ocurrió con el árabe en la misma España (Mannheim, 1984). Además, hacia fines del siglo XVII ocurrió el llamado "renacimiento quechua". La orgullosa élite "criolla"<sup>3</sup> reclamó el pasado inca. Esto llevó, entre otras cosas, a la publicación de una variada literatura laica y religiosa, y "culminó" en la revuelta de Tupac Amaru de 1780, que fue abatida con mano dura por los españoles. También por esto fue prohibida cualquier publicación de escritos en quechua y sólo se permitió usar el castellano en la enseñanza (Mannheim, 1984).

Esta política de hispanización estricta desde España continuó durante el resto de la administración colonial. En Perú, sin embargo, la élite española y criolla consideró de su interés mantener la división lingüística y social entre ellos y la población autóctona. La enseñanza y la hispanización de la población nativa se consideró como una amenaza a la jerarquía existente (Mannheim, 1984).

### *Independencia*

Después de la independencia y la formación de los estados nacionales de Perú, Bolivia y Ecuador en la primera mitad del siglo XIX, se continuó con la misma línea política iniciada por los españoles respecto al quechua. El castellano se estableció como idioma oficial, y el quechua mantuvo su bajo estatus. Mannheim dice que desde fines del siglo XVI se han desarrollado dos puntos de vista referentes a la utilización de idiomas autóctonos. El primero es el "liberal" o "iluminado", profesado, en efecto, por los Jesuitas a finales del siglo XVI. Este punto de vista encierra una actitud positiva referente al uso de idiomas autóctonos en la enseñanza, pero teniendo la hispanización como meta final. El segundo punto de vista es el de la hispanización o asimilación, basado en el modelo de unidad lingüística en la

---

<sup>3</sup> Descendientes de españoles nacidos en América Latina.

Península Ibérica. Este segundo punto de vista sirvió de meta durante todo el período colonial y fue continuado por las naciones independientes. La política lingüística llevada a cabo en la colonia, a nombre de la religión y en interés del reino, se mantuvo después de la independencia -y aún ahora- en pro del desarrollo y la unidad nacional (Mannheim, 1984). Hasta fines del siglo XIX, de todos modos, existió poco interés por la enseñanza a la población autóctona, desde el momento que esto efectivamente ocurrió -en realidad tan sólo después de la Segunda Guerra Mundial- las autoridades aplicaron la política estricta de hispanización. La creciente atención de la autoridad al uso del quechua en la enseñanza no puede ser interpretada sino desde la política iluminada o liberal, como se evidenciará en los siguientes capítulos.

### *Desarrollo actual*

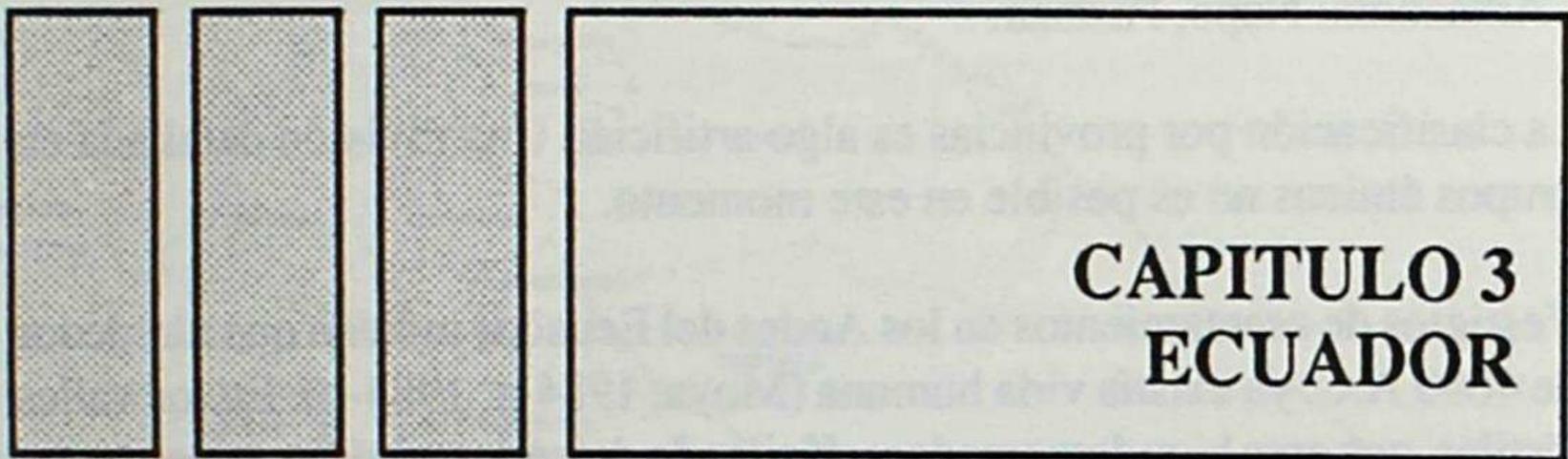
Después de la Segunda Guerra Mundial han ocurrido cambios económicos y sociales en toda América Latina, que han influido en la actitud de las autoridades hacia la población autóctona. Particularmente la creciente industrialización y una nueva política agraria exigieron la integración de la población autóctona a la sociedad nacional. Se dio especial atención a los programas de enseñanza y alfabetización y a la creación de escuelas en el campo. Los resultados limitados de la enseñanza en la población autóctona, producto del enorme abismo que existía entre la escuela y la vida diaria de la población indígena, han permitido que poco a poco se generara receptividad para la aplicación del quechua en la enseñanza.

La industrialización en las ciudades y en las minas ha estimulado la migración desde el campo hacia las grandes ciudades, por lo que el bilingüismo en la población quechua ha crecido enormemente. Además, otros procesos como la reforma agraria y educacional han alterado considerablemente el perfil lingüístico en los países andinos. En Bolivia por ejemplo aumentó el castellano del 36% al 77,3% entre los censos de 1950 y 1976 (Albó, 1976). Aparte del aumento del bilingüismo y del crecimiento absoluto del castellano, también se puede observar un cambio positivo en la actitud hacia los idiomas autóctonos. Esto es particularmente válido para los mismos hablantes. Albó (1979) pone énfasis en dos factores que han tenido importancia en este proceso en Bolivia, a saber; la reforma agraria de 1953 y el uso de radios transistores. La reforma agraria, que puso fin a los latifundios, ha cambiado el estatus social, económico y político de los campesinos, por lo que ha aumentado su movilidad social y geográfica. La población campesina

ha descubierto las posibilidades y el beneficio del castellano y, además, se siente menos avergonzada de usar el idioma propio en otros ambientes.

Por medio del radio transistor se puede recibir transmisiones hasta en los lugares más alejados del país, el castellano por lo tanto se escucha diariamente. Agrupaciones de toda índole (autoridades, iglesia, clase media) utilizan la radio para transmitir sus mensajes. Esto también ocurre en los idiomas autóctonos. Los campesinos escuchan su propio idioma a través de un medio tan respetado como la radio, por lo que cambia la actitud hacia el propio idioma. "El puro hecho de escuchar su propio idioma y música vía un medio tan público como la radio, ayuda al campesino a liberarse de la represión psíquica causada por la estructura dominante" (Albó, 1977, 37). El uso de la radio para las funciones mencionadas también ocurre en Ecuador y, en menor medida, en Perú.

Los avances arriba mencionados han contribuido para que en la población quechua de Ecuador y la aymara de Bolivia, surjan organizaciones autóctonas que, por un lado, promuevan el cultivo y desarrollo de su propio idioma y cultura, y, por otro lado, exijan a las autoridades una enseñanza adecuada del castellano.



## CAPITULO 3 ECUADOR

### Datos generales

#### *Geografía*

La superficie del Ecuador es de 270.670 km<sup>2</sup>. La Cordillera de los Andes, con un número de valles densamente poblados, corta el país longitudinalmente. Los Andes (también llamada la Sierra) forman una división entre la Costa y la Amazonía.

#### *Población*

El Ecuador cuenta con 9,3 millones de habitantes (IADB, 1986)<sup>6</sup>, de los que aproximadamente 40% pertenecen a diversos grupos poblacionales autóctonos que varían en tamaño. Además, la población del Ecuador está conformada por mestizos<sup>7</sup> (+/- 45%), blancos (+/- 10%) y negros (+/- 5%) (Putten, 1981).

#### *Sierra*

En la Sierra y parte de la Amazonía viven los quechuas (o quichuas, como se llaman en Ecuador). En total se estima en dos millones de personas el

---

<sup>6</sup> Nota del Editor: Para 1988 la población global del Ecuador alcanza los diez millones de habitantes.

<sup>7</sup> Descendientes de padres indios y españoles.

número de quichuas. (Cuadernos de Nueva, 1983). Este grupo poblacional vive disperso en once provincias que pueden ser subdivididas en varios grupos, siendo los principales: (Ver mapa 2)

- Sierra norteña: Imbabura, Pichincha.
- Sierra central: Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo.
- Sierra sureña: Bolívar, Cañar, Azuay.
- Amazonía: Napo, Pastaza.

La clasificación por provincias es algo artificial. Una división detallada en grupos étnicos no es posible en este momento.

Vestigios de asentamientos en los Andes del Ecuador indican que alrededor de 4000 A.C. ya existía vida humana (Moya, 1984-a; 1984-b). En los valles fértiles, que eran bien demarcados y fáciles de defender, vivían varios grupos de indios, ellos mantenían contacto entre sí y con las zonas más bajas. Hasta la conquista de los incas en la segunda mitad del siglo XV, estos grupos, independientemente unos de otros, desarrollaron formas iguales pero separadas de supervivencia. Debido al breve tiempo que duró su dominio oficial (algo más de 50 años), los incas no lograron imponer su sistema de normas y valores sobre los respectivos grupos de población. Al contrario, los españoles, por la imposición de la religión católica, el cambio de organización política y la introducción de métodos agrarios europeos, aportaron cambios esenciales a la vida social y cultural de los indígenas de la Sierra. La introducción de la "encomienda" por los españoles y, después de la independencia, del sistema de la hacienda, hizo de los indios un grupo laboral barato y fácil de manipular. Hasta las reformas agrarias de 1964 y 1972 ha perdurado esta situación en menor o mayor grado (Area Handbook of Ecuador, 1973).

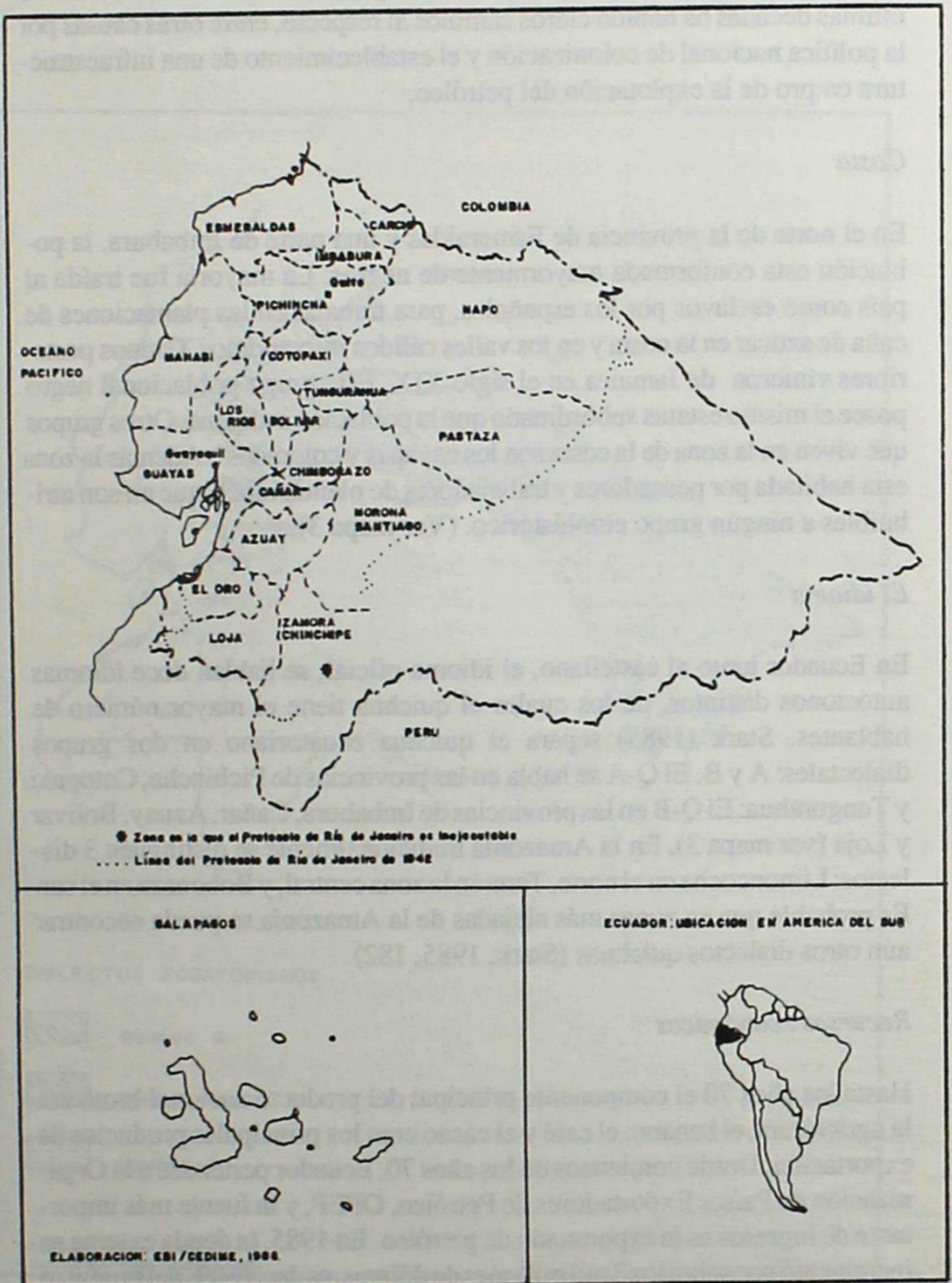
### *Amazonía*

En la Amazonía viven grupos autóctonos distintos, algunos pertenecen a grupos mayores como los Shuaras, Tucanos y Chibchas. En total se trata de unas 60.000 personas (Cuadernos de Nueva, 1983). Los indígenas en este territorio han tenido relativamente poco contacto con otras culturas. Ni los

---

\* Por encomienda se entendía el otorgamiento de autoridad religiosa y civil sobre los indios a colonos individuales dentro de determinada zona.

\* La estructura específica del latifundio, dentro del que la población indígena laboraba la tierra, a veces a cambio de pequeñas parcelas.



MAPA N° 2. División Político Administrativa del Ecuador

incas ni los españoles lograron controlar los pueblos en la Amazonía. En las últimas décadas ha habido claros cambios al respecto, entre otras causas por la política nacional de colonización y el establecimiento de una infraestructura en pro de la explotación del petróleo.

### *Costa*

En el norte de la provincia de Esmeraldas y una parte de Imbabura, la población esta conformada mayormente de negros. La mayoría fue traída al país como esclavos por los españoles, para trabajar en las plantaciones de caña de azúcar en la costa y en los valles cálidos interandinos. Grupos posteriores vinieron de Jamaica en el siglo XIX. Este grupo poblacional negro posee el mismo estatus subordinado que la población indígena. Otros grupos que viven en la zona de la costa son los cayapas y colorados<sup>10</sup>. Además la zona está habitada por pescadores y trabajadores de plantaciones, que no son atribuibles a ningún grupo etnohistórico. (Ver mapa 3).

### *El idioma*

En Ecuador junto al castellano, el idioma oficial, se hablan doce idiomas autóctonos distintos, de los cuales el quichua tiene el mayor número de hablantes. Stark (1985) separa el quichua ecuatoriano en dos grupos dialectales: A y B. El Q-A se habla en las provincias de Pichincha, Cotopaxi y Tungurahua: El Q-B en las provincias de Imbabura, Cañar, Azuay, Bolívar y Loja (ver mapa 3). En la Amazonía tradicionalmente se distinguen 3 dialectos: Limoncocha en el norte, Tena en la zona central, y Bobonaza en el sur. Es probable que en zonas más alejadas de la Amazonía se pueda encontrar aún otros dialectos quichuas (Stark, 1985, 182).

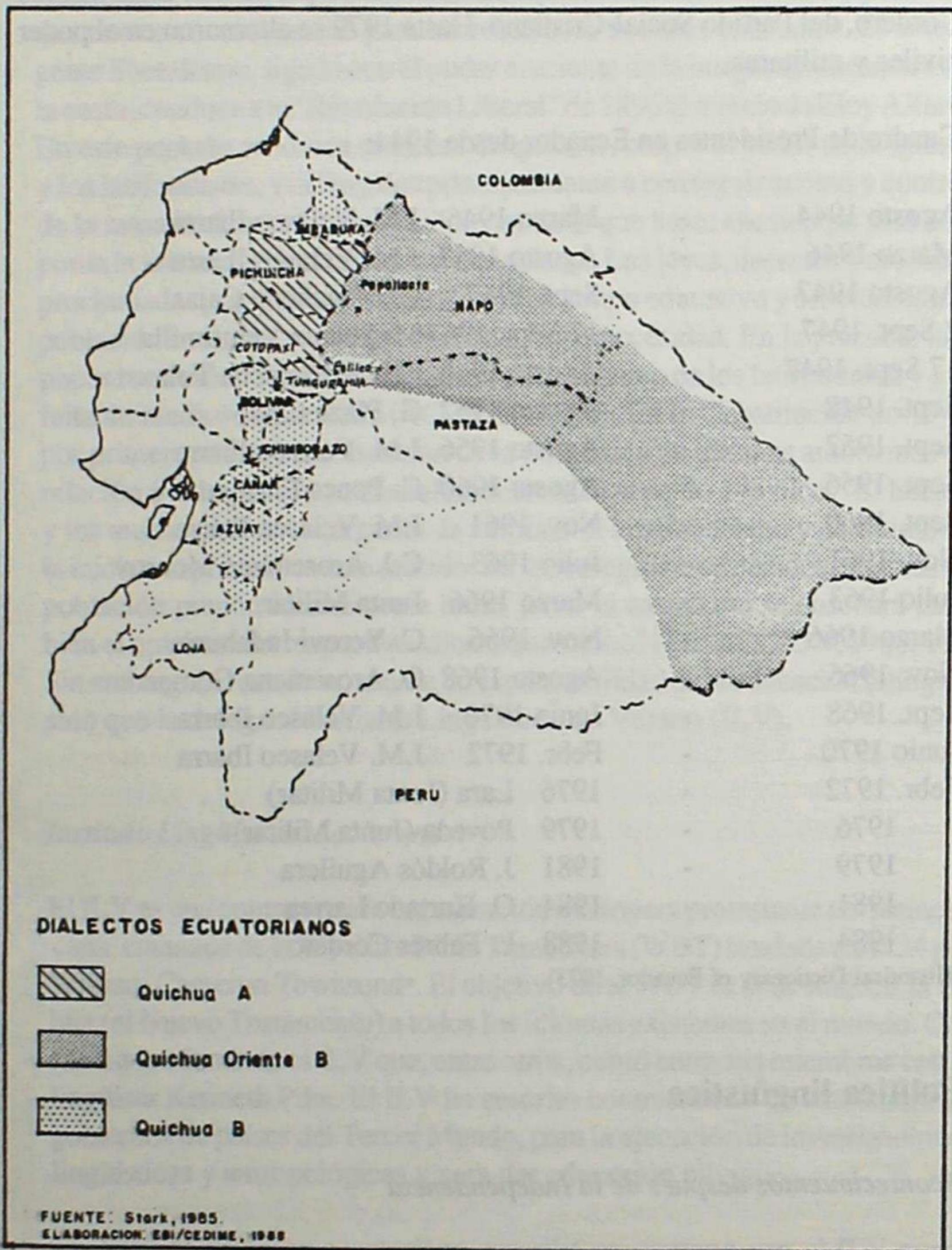
### *Recursos económicos*

Hasta los años 70 el componente principal del producto nacional bruto era la agricultura, el banano, el café y el cacao eran los principales productos de exportación. Desde comienzos de los años 70, Ecuador pertenece a la Organización de Países Exportadores de Petróleo, OPEP, y la fuente más importante de ingresos es la exportación de petróleo. En 1985, la deuda externa se incrementó por sobre los 3 mil millones de dólares, es decir 60% del producto nacional bruto (IADB, 1986)<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Nota del Editor: Chachis y tsáchilas, respectivamente.

<sup>11</sup> Nota del Editor: Para 1988 la deuda externa se calcula en más de diez mil millones de dólares.



**MAPA N° 3. Distribución de los dialectos Quichuas en Ecuador**

## Forma estatal

Desde el 10 de Agosto de 1979 en el Ecuador existe una democracia parlamentaria. En el verano de 1984 fue elegido como presidente León Febres Cordero, del Partido Social-Cristiano. Hasta 1979 se alternaron en el poder civiles y militares.

### Cuadro de Presidentes en Ecuador desde 1944:

Agosto 1944	-	Marzo 1946	J.M. Velasco Ibarra
Marzo 1946	-	Agosto 1947	J.M. Velasco Ibarra
Agosto 1947	-	Sept. 1947	C. Mancheno Cajas
2 Sept. 1947	-	17 Sept. 1947	M. Suárez Veintimilla
17 Sept. 1947	-	Agosto 1948	C.J. Arosemena Tola
Sept. 1948	-	Agosto 1952	G. Plaza Lasso
Sept. 1952	-	Agosto 1956	J.M. Velasco Ibarra
Sept. 1956	-	Agosto 1960	C. Ponce Enríquez
Sept. 1960	-	Nov. 1961	J.M. Velasco Ibarra
Nov. 1961	-	Julio 1963	C.J. Arosemena Monroy
Julio 1963	-	Marzo 1966	Junta Militar
Marzo 1966	-	Nov. 1966	C. Yerovi Indaburo
Nov. 1966	-	Agosto 1968	O. Arosemena Gómez
Sept. 1968	-	Junio 1970	J.M. Velasco Ibarra
Junio 1970	-	Febr. 1972	J.M. Velasco Ibarra
Febr. 1972	-	1976	Lara (Junta Militar)
1976	-	1979	Poveda (Junta Militar)
1979	-	1981	J. Roldós Aguilera
1981	-	1984	O. Hurtado Larrea
1984	-	1988	L. Febres Cordero

(Historical Dictionary of Ecuador, 1973).

## Política lingüística

### *Acontecimientos después de la Independencia*

Como se describe en el capítulo 2, la independencia en los respectivos países no conllevó cambios sustanciales en las estructuras sociales existentes. En Ecuador, el lugar de los españoles fue ocupado por los latifundistas y la iglesia retuvo su fuerte posición político-ideológica. A la población quichua se la vio como antes y fue utilizada como fuerza de trabajo barata o gratuita.

La educación se mantiene en manos de la iglesia y reservada para apenas una pequeña capa superior de la población.

Hacia fines del siglo XIX ocurren acontecimientos económicos y políticos que tienen consecuencias para las relaciones sociales existentes. El emergente liberalismo, ligado con el poder creciente de la burguesía cacaotera de la costa, conduce a la "Revolución Liberal" de 1895 al mando de Eloy Alfaro. En este período se toman medidas dirigidas a romper el poder de la iglesia y los latifundistas, y orientadas principalmente a conseguir acceso y control de la masa de fuerza laboral autóctona, de la que hasta ese tiempo sólo disponía la aristocracia terrateniente de la sierra. Las leyes, decretos y medidas proclamadas por gobiernos liberales en el campo educativo y orientados a la población indígena son el producto de dicha necesidad. En la práctica, hay pocos resultados concretos, debido al antagonismo de los latifundistas y a la falta de medios financieros (ACCION, 1980). En la Constitución de 1945 por primera vez se hace mención de la educación en idiomas autóctonos en relación a la lucha contra el analfabetismo. El artículo 143 dice: "El Estado y los municipios se encargarán de eliminar el analfabetismo y de estimular la iniciativa privada en este sentido. En los colegios establecidos en zonas de población preponderantemente india, junto al castellano se enseñará también el quichua o el respectivo idioma autóctono" (En: ACCION, 1980, 19). Sin embargo, el estado no asume la responsabilidad de la educación bilingüe, sino que la delega al Instituto Lingüístico de Verano (ILV).

### *Instituto Lingüístico de Verano*

El ILV es una controvertida organización misionera protestante norteamericana, emanada de la Wycliffe Bible Translators (WBT) fundada en 1934 por William Cameron Townsend<sup>12</sup>. El objetivo de la WBT es el de traducir la Biblia (el Nuevo Testamento) a todos los idiomas existentes en el mundo. Con ese fin fue fundado el ILV que, entre otros, contó entre sus miembros con el lingüista Kenneth Pike. El ILV ha suscrito contratos con un sinnúmero de gobiernos de países del Tercer Mundo, para la ejecución de investigaciones lingüísticas y antropológicas y para dar educación bilingüe.

En 1952 el gobierno ecuatoriano suscribe un contrato con el ILV por la

---

<sup>12</sup> Para una descripción detallada de las actividades del WBT y del ILV vea: D. Stoll, *Pescadores de hombres o ¿fundadores de Imperio?* El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina, 1985. Específicamente para Ecuador: J. Trujillo, 1981.

necesidad "... de desarrollar un programa de cooperación referente a la investigación de los idiomas autóctonos de la República" (Moya, 1984-a; 312). El ILV recogerá datos lingüísticos (fonéticos y morfológicos), ofrecerá "servicios prácticos" a la población, y entrenará educadores bilingües. (Moya, 1984-a; 312). En primera instancia el ILV trabaja solamente en la Amazonía, entre otros con grupos quichuas. Posteriormente trabajará también entre la población quichua de la sierra.

En 1981, durante el gobierno de Roldós se rescinde el contrato entre el gobierno y el ILV, bajo fuerte presión de organizaciones campesinas e indígenas y círculos intelectuales de izquierda. Los puntos principales de la crítica eran:

- el trabajo del ILV se dirige hacia la conversión, y lleva a profundos cambios culturales, económicos y sociales en los grupos con los que trabaja;
- es obligación del estado ecuatoriano realizar tales investigaciones científicas, y satisfacer las necesidades educacionales y socio-económicas de la población indígena. (Barragán, 1984);
- las publicaciones del ILV son de carácter principalmente lingüístico y son poco accesibles.

El gobierno de Febres Cordero en 1986 quiso firmar un nuevo contrato con el ILV, que duraría hasta 1990, pero la oposición existente en la sociedad civil impidió que se tomara dicha resolución.

### *Misión Andina*

En el curso de los años 50 nace en Latinoamérica el concepto de desarrollo de la comunidad. Para desarrollar la economía, la población autóctona -que implícitamente se la ve como un freno en este proceso de desarrollo-, debe ser integrada al convivir nacional. Junto a toda clase de medidas de modernización en el agro (reformas agrarias en Ecuador de 1964 y 1972), la educación es considerada el medio idóneo para realizar esta integración (Moya, 1984-a).

El proceso de modernización en Ecuador se inicia estimulado por el capital bananero y posteriormente petrolero. El estado dispone ahora de medios financieros que van a ser invertidos, entre otros, en la educación. Así se funda

en 1956 la Misión Andina del Ecuador (MAE) con ayuda de los Estados Unidos por medio del tratado "Punto Cuarto", con el objetivo de integrar la población autóctona serrana al sistema nacional. Se inician proyectos en el campo de la vivienda, salud y agricultura, en los que se utiliza el quichua para llegar a este grupo poblacional. El programa de la MAE ha tenido consecuencias profundas en la estructura de la convivencia autóctona. Así por ejemplo, la introducción de nuevas formas de organización provocó crisis en el liderazgo de tipo tradicional (Moya, 1984-a; ACCION, 1980). En general se considera a la MAE como un proyecto malogrado; la autoridad no consiguió alcanzar el objetivo propuesto, explicable principalmente por la diferencia de opinión sobre la integración del gobierno por un lado, y de la población autóctona por el otro (Santana, 1983-a). Sin embargo, se pueden citar facetas positivas, a saber: el reconocimiento de la necesidad de utilizar el propio idioma para tener acceso a la población indígena, y la introducción y uso de medios audio-visuales en el proceso de la educación (ACCION, 1980; Moya, 1984-a).

### *Alfabetización*

Desde los años 60 el estado pone más atención a la alfabetización. Anteriormente se ocupaban de esto las organizaciones privadas como la Unión Nacional de Periodistas y la Liga Alfabetizadora Ecuatoriana. Varias leyes y decretos fueron proclamados y en 1972 ocurre el Primer Seminario de Alfabetización y Educación de Adultos (Barragán, 1984; Poveda, 1978). Todas estas medidas no llevan empero a los resultados deseados, ya que los programas, su contenido y lenguaje no se ajustan en ningún sentido a la vida real del grupo poblacional a alfabetizar. Esto también es válido para la educación básica en la sierra:

Los educadores no hablan quichua, por ende dan clases en castellano.

Al ver que no son comprendidos por los niños, optan por insultos y castigos corporales. Los niños se bloquean por esto y paulatinamente desarrollan un complejo de inferioridad frente al mestizo (Proyecto EBI, 1985, 1).

En el mismo período tienen lugar varios proyectos de alfabetización en el ambiente informal. En este contexto son interesantes las Escuelas Radiofónicas Populares (educación por radio). Particularmente las escuelas en Riobamba, bajo la dirección del Obispo Proaño, y las de los shuar en la Amazonía pueden ser consideradas como muy exitosas (Moya, 1984-a). La

alfabetización ocurre en el idioma propio (respectivamente quichua y shuar) y, en este sentido, se anotan resultados positivos. Junto al desarrollo de métodos de lectura, aumenta la conciencia del valor del idioma y cultura propios, lo que lleva al robustecimiento de las organizaciones autóctonas (Moya, 1984-a).

### *Plan Nacional de Alfabetización*

En 1980 el estado se ocupa por primera vez de la educación en el idioma propio, por medio del Plan Nacional de Alfabetización en quichua. En 1979 llegó al poder un gobierno progresista, democráticamente elegido, bajo el mando de Roldós. Este gobierno se ve confrontado con una fuerte organización indígena originada en los años 70 a consecuencia, entre otros, de las actividades de la iglesia de base y del gobierno a través de las reformas agrarias de 1964 y 1972 y la colonización interna (Moya<sup>13</sup>, 1987). Estas organizaciones tienen exigencias claras, entre otras, en el campo de política agraria y educación, las que en su opinión deben ser compatibles con el ambiente de vida y las manifestaciones culturales de la población indígena. El gobierno acepta a las organizaciones como participantes en las negociaciones, pero en forma limitada. En el Plan Nacional de Desarrollo que el gobierno presenta en 1980, sólo en el campo de la educación se reconoce parte de las exigencias de las organizaciones, pues en efecto se da curso al Subprograma de Alfabetización Quichua. En ese período, el número total de analfabetos es estimado por las autoridades en aproximadamente el 22%.

Inicialmente a las organizaciones se les prometió voz y voto en las decisiones del programa de alfabetización. En la realidad ocurre de manera diferente. El gobierno entrega la alfabetización a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Quito). Allí, se inició en 1978 el Centro de Investigación y Educación Indígena, (CIEI), con el desarrollo de un programa de alfabetización bilingüe Quichua-Castellano en la provincia de Cotopaxi. El CIEI aplicará este modelo, llamado Macac, en 11 provincias de habla quichua. El centro también se responsabiliza por la capacitación de los alfabetizadores, redacción del material didáctico, y la ejecución de investigación lingüística. En todos estos puntos, no existe un aporte de las organizaciones quichuas.

---

<sup>13</sup> Las referencias subrayadas se refieren a conversaciones que han tenido lugar con las respectivas personas.

El programa de alfabetización tiene tres fases:

1. Alfabetización: aprender a leer, escribir y calcular en quichua;
2. Post-alfabetización: introducción del castellano como segundo idioma, y otras materias;
3. Educación primaria: en lugares donde aún no existen escuelas.

En el marco del programa de alfabetización, en abril de 1980 durante el Seminario Nacional de Alfabetización Quichua, fue redactado y aprobado un alfabeto unitario del quichua.

En 1982 el gobierno suspendió el programa de alfabetización, entre otras, por las siguientes razones:

- Entre los participantes existía frustración sobre la manera en que el programa tomó forma y contenido. El CIEI se basó en que la primera fase de alfabetización se podría completar en seis meses. Este plazo se extendió mucho más, en algunos casos hasta dos años. Los participantes a menudo se estancaban en esta primera fase y no alcanzaban al aprendizaje del castellano.
- El contenido no encajaba suficientemente con el medio ambiente y las necesidades de la población quichua. El CIEI ofrecía un programa nacional, sin tomar en cuenta las diferencias regionales y locales. Muchos participantes no se sentían representados en el material ofrecido.
- El aporte de las organizaciones quichuas en la ejecución, particularmente en el nivel de decisión, era limitado.

En varias provincias, la cooperación con el programa de alfabetización fue suspendido por las organizaciones provinciales y locales, por lo que el trabajo del CIEI fue paralizado. En muchos casos las organizaciones mismas llevaron a cabo el trabajo de alfabetización, usando el material existente, o desarrollando uno nuevo para esto buscaron apoyo de expertos de entidades no-gubernamentales.

En 1985, bajo el gobierno de Febres Cordero, se renueva el contrato con el CIEI. El Centro trabaja ahora en zonas donde aún no existen escuelas y allí donde recibe la cooperación de las organizaciones locales.

### *Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (EBI)*

En mayo de 1985 el Ministerio de Educación y Cultura suscribe un contrato

con el gobierno de Alemania Federal a través de la GTZ ("Deutsche Gesellschaft fuer Technische Zusammenarbeit") para la realización del proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (EBI). De la ejecución se encarga el Departamento de Educación Rural. El proyecto tiene carácter experimental y tiene una duración de seis años.

El proyecto EBI está dirigido a la educación primaria y a los niños quichuas y quiere "...ofrecer mejor educación, ajustada a su ambiente y circunstancias de vida, y realizada en el idioma propio". (Proyecto EBI, 1985;3). Tomando en consideración experiencias anteriores, en la elaboración de este proyecto se han tomado en cuenta los deseos y exigencias de las organizaciones quichuas. El modelo de enseñanza bilingüe usado es el modelo de mantenimiento. Se inició en el año escolar 1986-87 en 74 escuelas distribuídas en 8 provincias. El proyecto trabaja en cuatro áreas:

- investigación didáctica y lingüística;
- entrenamiento y formación de educadores bilingües;
- producción de material didáctico; y
- difusión de la lengua y la cultura quichua (Proyecto EBI, 1985: 3).

### *Acontecimientos informales*

En el ámbito informal están ocurriendo experiencias interesantes desde hace algunos años. Se puede decir que desde la realización del proyecto de la Misión Andina Ecuatoriana en los años 60, gradualmente ha comenzado a haber comprensión en la población indígena sobre la naturaleza de la intervención gubernamental dirigida a la población indígena. Se dieron cuenta de que los fines perseguidos por el estado no concuerdan con los suyos propios. La política gubernamental se dirige hacia la integración de la población quichua a la sociedad nacional, sin tomar en cuenta los deseos y necesidades de este grupo. Como reacción a la Misión Andina y proyectos posteriores realizados por el gobierno, como reformas agrarias y colonización interna, el movimiento indígena ha crecido y ha llegado a estar más y más consciente de su propia problemática, desde la cual pueden formular exigencias cada vez más claras. En estos procesos también juegan un papel relevante la presencia de la iglesia de base y el giro dado en el análisis, por los científicos sociales, sobre "la problemática indígena". Inicialmente fue considerado como un problema de clases. Recientemente se ha llegado a verlo más como una cuestión étnica o cultural. Todos estos acontecimientos, en conjunto, han determinado que ya no se pueda ignorar la presencia de las organizaciones

indígenas en la política ecuatoriana. Esto se evidencia en el hecho de que el gobierno de Roldós entró en negociaciones con ellas al organizar el Plan Nacional de Desarrollo en 1980. Una de las actividades de las organizaciones es el desarrollo de proyectos propios de alfabetización en quichua.

## **Esquema de planificación lingüística**

### *Introducción*

Para dar respuesta a las dos preguntas principales de esta investigación, a saber:

- 1. ¿Qué política lingüística lleva cada país?
- 2. ¿Existe cooperación entre Ecuador, Perú y Bolivia en el campo de la política lingüística?

Se introdujo en el capítulo 1 el esquema de planificación lingüística de Haugen y Rubin. Este esquema presenta cuatro niveles, a saber: formación de la decisión, codificación-elaboración, implementación y evaluación. Por medio de subpreguntas formuladas en estos cuatro niveles se estudiará más a fondo la política lingüística.

### *Formación de la decisión*

- a. ¿Qué está haciendo la autoridad en política lingüística?

En base a los acontecimientos político-lingüísticos descritos en el párrafo anterior, se puede constatar que en la Constitución de 1945 se habla por primera vez de atención oficial a la utilización de idiomas autóctonos en la enseñanza y la alfabetización. El gobierno no se encarga él mismo de la dirección, sino que la delega a la organización misionera norteamericana ILV, por medio de la firma de un contrato en 1952. El siguiente momento en el que el gobierno muestra interés es con el proyecto de Misión Andina, que inicia en 1956. Este proyecto estaba dirigido a la integración de los indígenas serranos a la sociedad nacional, el uso del quichua debe verse entonces bajo esa perspectiva.

En 1980 en el Plan Nacional de Alfabetización por primera vez se utilizó a

nivel oficial, un idioma indígena -el quichua- como punto de partida para la alfabetización. El gobierno no se encarga de su realización, sino que delega a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en Quito. El hecho de que el gobierno no tomó en cuenta suficientemente las exigencias de las organizaciones quichuas lleva ulteriormente a la paralización de este proyecto en 1982.

En 1985, el quichua será usado por primera vez como idioma de instrucción en la enseñanza primaria formal. Esto ocurre por medio del proyecto experimental EBI en 74 escuelas de la sierra. El plan piloto es puesto en marcha por el departamento de "Educación Rural" del Ministerio de Educación y Cultura.

•b. Lleva el gobierno un manejo pasivo o activo?

En el primer capítulo se definieron los conceptos de manejo lingüístico activo y pasivo como sigue:

- manejo lingüístico activo: el gobierno formula planes y se encarga de su ejecución.
- manejo lingüístico pasivo:
  - no se hace nada en política lingüística,
  - el gobierno permite que otras entidades, no gubernamentales, se ocupen de la política lingüística.

En el período 1945-1980 el manejo gubernamental no supera las declaraciones que constan en la Constitución y lo estipulado en el convenio con el ILV. En este período no se usa el quichua en proyectos de alfabetización organizados por el gobierno ni en la educación primaria formal. En 1980 el gobierno juega un papel claramente activo en la organización del subprograma de alfabetización en quichua, pero la ejecución se encarga al CIEI.

De un manejo activo, tal como es definido aquí, se puede hablar desde 1985 con el proyecto EBI. El proyecto busca una correspondencia entre la formulación y la realización de la educación bilingüe en quichua. El Proyecto EBI es un proyecto experimental con duración de seis años, financiado por Alemania Federal; sin embargo no ofrece una solución estructural para la problemática de la educación de la población quichua.

Quisiera caracterizar al manejo lingüístico del gobierno ecuatoriano, como

moderadamente activo con respecto al quichua, en base a los hechos nombrados.

•c. ¿Cuál es la actitud oficial del gobierno?

En el capítulo 1 se han distinguido cinco posibles actitudes referente a las minorías lingüísticas que pueden ser adoptadas por un gobierno, a saber: represión del idioma, negligencia, tolerancia indiferente, apoyo parcial y oficialización. En base a las definiciones señaladas, en el Ecuador en efecto se pueden distinguir las dos siguientes actitudes oficiales:

- Apoyo parcial: la intervención oficial con respecto al quichua afecta solamente al dominio de la educación.
- Tolerancia indiferente: junto a las limitadas iniciativas tomadas por el gobierno inclusive en el área de utilización del quichua en la alfabetización y la educación básica, el desarrollo del quichua depende en gran medida de las organizaciones quichuas y entidades particulares o eclesiásticas. Desde el comienzo de los años 80 se puede constatar un progreso definitivo en esta dirección.

•d. ¿Cuál es la ideología de los planificadores?

En este contexto se distingue dos posibles ideologías (ver capítulo 1): la asimilación y el pluralismo. En base a la legislación ecuatoriana se puede constatar que se trata de una ideología implícitamente asimiladora o integradora. La Constitución de 1945 menciona el uso del quichua para combatir el analfabetismo. La Constitución de 1978, al igual que la de 1945, reconoce al quichua y otros idiomas indígenas como parte de la cultura nacional, y textualmente reza: "En las escuelas en zonas con una población preponderantemente indígena se utilizará, junto al castellano, el quichua o el idioma indígena respectivo" (art. 27). En 1981, por la resolución ministerial N° 000529 se reconoce oficialmente a la educación bilingüe y bicultural. Esto se hace para darle fundamento legal a la ejecución del subprograma de alfabetización en quichua (Yáñez, 1985). Desafortunadamente no se incluyen cambios o ajustes en otros puntos de la legislación, necesarios para la realización adecuada del programa de alfabetización. Esto afecta, por ejemplo, al reconocimiento ministerial de la capacitación del personal indígena dentro de este proyecto (Yáñez, 1985).

A nivel legislativo, el gobierno ecuatoriano no ofrece una solución estructural para la problemática de la educación a la población indígena. Según la

Constitución ecuatoriana todas las personas son iguales, existe democracia y no existen prejuicios raciales, pero en efecto se niega la pluriétnicidad del país y con eso a los diversos grupos de población indígena para contribuir con su aporte a lo que se describe en la ley como "cultura nacional" (Moya, 1987).

•e. ¿Para qué dominios se planifica?

El manejo del gobierno con respecto al uso del quichua está dirigido a la educación. Para otros dominios, como por ejemplo la jurisprudencia o la política, no existen actividades.

•f. ¿Existe cooperación con otros ministerios?

La intervención gubernamental con respecto al uso del quichua se limita a la educación. Incluso dentro del Ministerio de Educación y Cultura no existe un organismo para la coordinación de programas de alfabetización y educación quichua en el campo. Esta falta de coordinación se debe a la ausencia de voluntad política para enfrentar integralmente la problemática indígena. Los reclamos de las organizaciones quichuas comprenden, además del derecho al idioma y cultura propias, una política más justa referente a la tierra, la salud, derechos culturales y muchos otros puntos (La Merced, 1980).

En 1983 se fundó dentro del Ministerio de Bienestar Social una Oficina Nacional de Asuntos Indígenas (ONAI), que abogó por un enfoque integral de los problemas de la población indígena. Después del cambio de gobierno en 1984 se cambió no sólo el directorio de esta oficina, sino también su nivel, esto es, se organizó la Dirección Nacional de Poblaciones Indígenas (DNPI). Igual que durante el gobierno anterior, la DNPI se proponía llevar una política integral y realizar programas integrales de desarrollo. En la ocupación del desarrollo de proyectos como: abastecimiento de agua, construcción de casas comunitarias, capacitación para miembros de las organizaciones, etc., dentro de diversas comunidades indígenas. Por lo pronto no se puede hablar de cooperación entre, por ejemplo, la DNPI y las entidades que dentro del Ministerio de Educación se ocupan de la alfabetización o educación básica en quichua. Tampoco existe una buena relación entre este organismo y las organizaciones indígenas nacionales (ONAI, 1984; Santana, 1986; Guacho, 1986).

•g. ¿Existe cooperación con otros países?

En este momento existe cooperación con Alemania Federal dentro del

proyecto EBI, con apoyo financiero y transferencia de conocimientos. Con los otros dos países Andinos, Perú y Bolivia, no existe cooperación a nivel de toma de decisiones.

### *Codificación-elaboración*

#### •a. ¿Quiénes ejecutan los planes?

En los últimos 40 años ha habido tres momentos claros en los que el gobierno ecuatoriano se ocupa de educación bilingüe. El primero es en 1952, cuando se firma un contrato con el ILV para, entre otros, dar educación bilingüe, primeramente en la Amazonía y después en la Sierra. El estado delega esta tarea a esa organización religiosa. El segundo momento es en 1980 por medio del Plan Nacional de Alfabetización. Aquí también delega la realización del Programa de Alfabetización en quichua al CIEI. El tercer momento es en 1985 con el proyecto EBI. En este proyecto el Ministerio de Educación y Cultura asume la responsabilidad de la realización del proyecto escolar por medio de su departamento de Educación Rural.

#### •b. ¿Qué dialecto quichua se estandarizará?

Al estandarizar el quichua no se parte de un determinado dialecto. Se trabaja en un quichua estandarizado basado en todos los grupos dialectales existentes (Montaluisa, 1980, 138).

#### •c. ¿Qué actividades se efectúan?

En abril de 1980 se determinó el *Alfabeto Unificado Quichua* en el Seminario Nacional de Alfabetización Quichua.

Representantes de diversas entidades indígenas y religiosas estuvieron presentes en el seminario, se pusieron en consideración nueve alfabetos diferentes. Después de amplia discusión se tomó democráticamente una decisión sobre cada letra.<sup>14</sup> En el esquema 2 se reproduce el alfabeto votado.

---

<sup>14</sup>Montaluisa (1980) deplora esta forma de tomar decisiones, ya que no se tomaron en cuenta criterios científicos e internacionales. Así fue rechazado el uso de la k en lugar de c/q y la w en lugar de hu, letras que sí se usan en Perú y Bolivia. Tampoco se integraron las aspiradas en el alfabeto, lo que sí es el caso en los alfabetos de Perú y Bolivia.

Las letras b, d, g, y zh han sido eliminadas del alfabeto con el correr del tiempo (Montaluisa, 1983). (Ver esquema 2).

## ESQUEMA 2

### ALFABETO QUICHUA

(Ver Montaluisa, 1980)

	labial	alveolar	palatal	velar	glotal
<b>oclusivas</b>					
sordas	p	t	ch	c/q	
sonoras	b	d	g		
africadas		ts			
<b>fricativas</b>					
sordas	f	s	sh	j	h
sonoras		z	zh		
<b>nasales</b>	m	n	ñ		
<b>laterales</b>		l	ll		
<b>vibrantes</b>		r			
semivocales	y				
<b>vocales</b>	i		u		
-		a			

Después de la determinación del alfabeto se ha establecido una ortografía uniforme. Con éste fin se formó una comisión en mayo de 1980. Se partió de todos los dialectos quichuas. Se rechazó la idea de tomar como ejemplo a un solo dialecto (Montaluisa, 1980). Todas las variaciones de un fonema fueron revisadas y seguidamente filtradas según los criterios siguientes: antigüedad, frecuencia, ventajas pedagógicas y unificación del pueblo quichua.

El último criterio tuvo más peso. Se determinaron 22 reglas ortográficas que "sirven como base para la actual alfabetización, con posibles correcciones después de un período de prueba con participación de los primeros alfabetizados" (Montaluisa, 1986).

Parece existir un consenso de depurar el idioma en lo posible de palabras derivadas del castellano en el seno de las organizaciones indígenas. Se busca

equivalentes quichuas para términos como: *tren, auto, avión*, etc; para lo cual no existe un organismo separado; las decisiones se toman durante reuniones, grupos de trabajo y otros (Montaluisa, 1986).

### *CIEI, (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)*

Antes de que el CIEI aplicara el modelo de alfabetización Macac en el marco del Programa Nacional de Alfabetización, existía la posibilidad de estudiar el quichua en la universidad. Con ese fin se desarrolló un método audio-visual denominado "Ñukanchik Llaktapak Shimi".

En cuanto al programa de alfabetización, para cada una de las tres fases del Sub-programa de Alfabetización Quichua, se elaboró material tanto para alumnos como para educadores, en el área de lectura, escritura, cálculo en quichua, castellano como segundo idioma, geografía, higiene e historia.

En el programa lectivo todas las materias fueron ajustadas unas a otras, contando con la cosmovisión integral de los quichuas (Miño, 1983). Se utilizó el alfabeto quichua determinado oficialmente en 1980.

### *Proyecto EBI*

En los años venideros, el proyecto EBI realizará las siguientes actividades:

- Investigación:
- \* *Educación*: con relación al contenido del curriculum y la organización de la educación. El mundo de la población indígena es la base del material y del proceso educativo.
- \* *Lingüística*: se está trabajando en una gramática normativa para niños; además se han hecho investigaciones sobre la influencia del "quichua unificado" sobre los distintos dialectos.<sup>15</sup>
- \* *Pedagogía*: se pone especial atención a escuelas unidocentes y al método educativo bilingüe.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup>Nota del Editor: La autora se refiere al estudio, ya publicado de: Fauchois, Anne, *El quichua serrano frente a la comunicación moderna*, Proyecto EBI, Convenio MEC-GTZ, Quito, 1988. Por otro lado con respecto a la gramática ésta también ha sido publicada (Ver Cotacahi, Moya, Quintero, 1988).

<sup>16</sup>Nota del Editor: Ver por ejemplo el estudio de: Rivera Pizarro, 1987.

- **Capacitación y formación:**

Dirigido específicamente hacia los docentes de los llamados Institutos Normales Bilingües y a los educadores que ya trabajan en educación bilingüe.

- **Materiales de lectura:**

Los criterios para la elaboración del material son la unidad en la diversidad, unidad, porque las comunidades no están aisladas del contexto general; diversidad, porque al mismo tiempo cada comunidad posee su identidad propia. Se redactarán textos nacionales, basados en investigación propia y en el material existente. También se organizará material específico por zona (de acuerdo al idioma y al contenido).

- **Actividades de apoyo:**

Se dará apoyo a las organizaciones indígenas en una campaña para influenciar la opinión pública a favor del idioma y la cultura quichua (entre otros por medio de cursos para no-hablantes de quichua, concursos de escritura y un programa de becas). (Proyecto EBI, 1985; Abram, 1986).

- **d. ¿Existe cooperación internacional en este campo?**

En el sentido estructural no existe cooperación internacional con otros países hablantes del quichua. Es decir, no ha sido incorporado como objetivo en los programas oficiales (Abram, 1986). Hay un intercambio de información durante congresos y seminarios internacionales, a menudo organizados por la UNESCO. Así tuvo lugar en agosto de 1983, en La Paz, un seminario sobre educación intercultural y bilingüe, donde entre otros se discutió el problema del alfabeto. Para esto se invitó también a expertos del Ecuador (CIEI) y Perú (Proyecto Bilingüe de Puno). (Albó, 1985).

### *Implementación*

- **a. ¿Qué medidas se toman para implementar la legislación y las resoluciones político-lingüísticas?**

En la Constitución de 1945 se menciona el uso del quichua para combatir el analfabetismo. Sin embargo, esto sólo fue concretizado siete años después

con la firma del contrato con el ILV. En la nueva Constitución de 1978 también está incorporado un artículo referente al uso de idiomas indígenas en la educación, igualmente en 1982, la educación bilingüe y bicultural fue reconocida legalmente. En la práctica, esta legislación no ha conducido a cambios estructurales en la educación básica formal, esto se evidencia, entre otros, por la manera en que fue implementada la organización administrativo-institucional durante el Plan Nacional de Alfabetización. La responsabilidad por el subprograma en quichua reposaba en la Oficina Nacional de Alfabetización (ONA), creada con ese fin, y dependiente directamente del Ministerio de Educación. Dentro de la ONA trabajaban representantes elegidos por las organizaciones indígenas. Para la ejecución del programa, el Ministerio de Educación había suscrito un contrato con el CIEI, que definió la forma y el contenido del programa. Además existía dentro de la Dirección Nacional de Mejoramiento Educativo, DINAMED, el Departamento de Formación Docente, responsable por la capacitación de educadores bilingües.

También dentro de DINAMED existe el departamento de Educación Rural, responsable de la educación en el campo. Durante la ejecución del Subprograma de Alfabetización Quichua no existía cooperación o coordinación mencionables entre ninguno de estos organismos (Barragán, 1984).

En lo que se refiere a la ejecución del proyecto EBI, han habido pocas variantes a nivel administrativo-institucional. La ONA cambió de nombre después del cambio de gobierno, y ahora se llama Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No escolarizada, DINECNIE. El Proyecto EBI es ejecutado por el departamento de Educación Rural en cooperación con el departamento de Formación Docente. Antes de iniciarse la ejecución del programa, hubieron negociaciones detalladas entre representantes de las organizaciones quichuas y el Ministerio de Educación y Cultura. De allí se propuso un convenio entre las partes. El proyecto EBI inició el año escolar 86/87 (Abram, 1986)<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup>Nota del Editor: El convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y la CONAIE no se firmó durante el gobierno del Presidente León Fébres Cordero. Al momento de editar esta publicación el gobierno del Dr. Rodrigo Borja creó la Dirección Nacional Indígena Intercultural Bilingüe, en el Ministerio de Educación y Cultura. Mediante decreto Número 203 del 15 de noviembre de 1988 (Registro Oficial, año I, Número 66, del martes 15 de noviembre de 1988).

- b. ¿Se utiliza el quichua para aquellos dominios para los que fue planificado?

Sólo existe formulación de decisiones con relación a la educación. En este momento existe educación bilingüe a nivel oficial dentro del proyecto experimental EBI en 74 escuelas en primer y segundo año. El CIEI se ocupa de la alfabetización de adultos y la educación básica en lugares donde no existen escuelas. Junto a esto, la DINECNIE es responsable por la alfabetización en general.

- c. ¿Se está capacitando educadores bilingües?

El CIEI se ha ocupado de la capacitación y formación de educadores bilingües, a este respecto se presentaron las siguientes dificultades:

- \* la capacitación resultó a menudo muy breve (tres meses) para que los maestros hagan suyas las habilidades pedagógicas específicas;
- \* la capacitación sólo tuvo lugar durante el primer año del programa de alfabetización;
- \* además resultó que muchos maestros capacitados no tenían la suficiente formación previa para poder encargarse de esta tarea (Barragán, 1984).

Desde 1980 se han creado mediante decreto-ley cinco "Institutos Normales Bilingües" -4 quichuas, 1 shuar- para la formación de educadores bilingües. El contenido del programa en estos institutos apenas varía del de las escuelas normales regulares: dentro del programa lectivo se han incorporado dos cargas horarias por semana para el idioma indígena. De una evaluación hecha por el departamento de Formación Docente en 1985 resaltó entre otros que:

- a una gran parte de los docentes le falta la formación indicada para dar clases en estos institutos;
- hay carencia de un buen método educativo bilingüe;
- el tenor del curriculum no se amolda al ambiente vital y mental del grupo poblacional indígena al que los estudiantes ulteriormente deberán dar clases.

### *Evaluación*

- a. ¿Existe evaluación a nivel oficial en lo que respecta a la ejecución de los planes en la práctica?

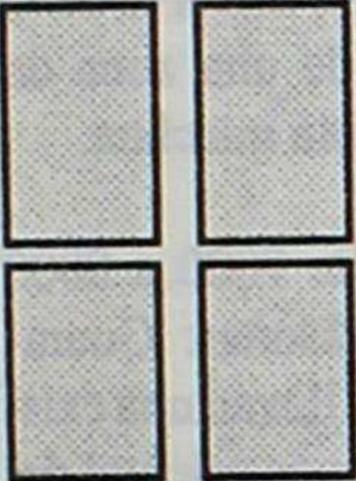
Hasta donde yo pude conocer no ha habido una evaluación oficial del subprograma de alfabetización en quichua. La paralización del programa de parte del gobierno tiene por causa, las objeciones de las organizaciones quichuas que ocasionaron en muchos casos la suspensión de su cooperación con el programa. En 1985, hay una evaluación de los Institutos Normales Bilingües en la que se señalaron varios problemas.

•b. ¿Los programas se modifican o ajustan en base a los resultados?

Las modificaciones aplicadas después de la finalización del subprograma de alfabetización en quichua no fueron el resultado de una evaluación oficial, sino de procesos de hecho. El CIEI ha continuado sus actividades año y medio después (1985), en lugares en las que el Centro obtiene la cooperación de organizaciones locales, y en donde aun no existe educación básica formal. En el proyecto EBI, esta vez, se trata de garantizar la participación de las organizaciones quichuas en todos los niveles. Esta evolución parece haber nacido principalmente de la consideración de que sin su cooperación este proyecto tendría poca probabilidad de éxito<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Nota del Editor: Ver nota 17.



## CAPITULO 4 BOLIVIA

### Datos generales

#### *Geografía*

Bolivia cubre una superficie de 1'098.581 km<sup>2</sup>. El país se puede dividir en tres zonas:

- el Altiplano: una meseta alta entre dos cordilleras andinas en el Occidente. La altura varía entre 4000 y 6500 mts. En esta zona se encuentran muchas minas, de las que se extrae principalmente estaño y cobre.
- los "Yungas" y "Valles": al oriente del altiplano, se encuentra una zona de valles estrechos encerrados (yungas) y amplios y extensos (valles). Es una zona fértil con un buen clima, apto para la agricultura.
- los Llanos u "Oriente": ocupan el resto del país. El norte y noroeste son territorios principalmente selváticos. En el sureste se encuentra el árido llano del Chaco, una zona prácticamente despoblada (KIT, 1980).

#### *Población*

La población se estimó en 1980 en 6,5 millones de habitantes, de los cuales el 85% son indígenas y mestizos y un 15% de blancos (Putten, 1982). La población indígena boliviana está conformada por 32 grupos étnicos

distintos (Plaza & Carvajal, 1985), de los cuales los dos mayores son los quechuas y los aymaras. El número de los hablantes de quechua fue según el censo de 1976, de 1'594.000 personas, y de aymara 1'156.000 personas (respectivamente 38,4% y 27,9% de la población total) (Albó, 1976). La población quechua vive en los departamentos de La Paz, Cochabamba, Chuquisaca, Potosí, Oruro y Santa Cruz. (Ver mapa 4). Los aymaras viven principalmente en el altiplano en los departamentos de La Paz, Oruro. En realidad en La Paz existen islas lingüísticas mientras que en Santa Cruz la presencia del quechua se debe al hecho de que se trata de una zona de colonización. En Cochabamba y Chuquisaca casi no se habla quechua.

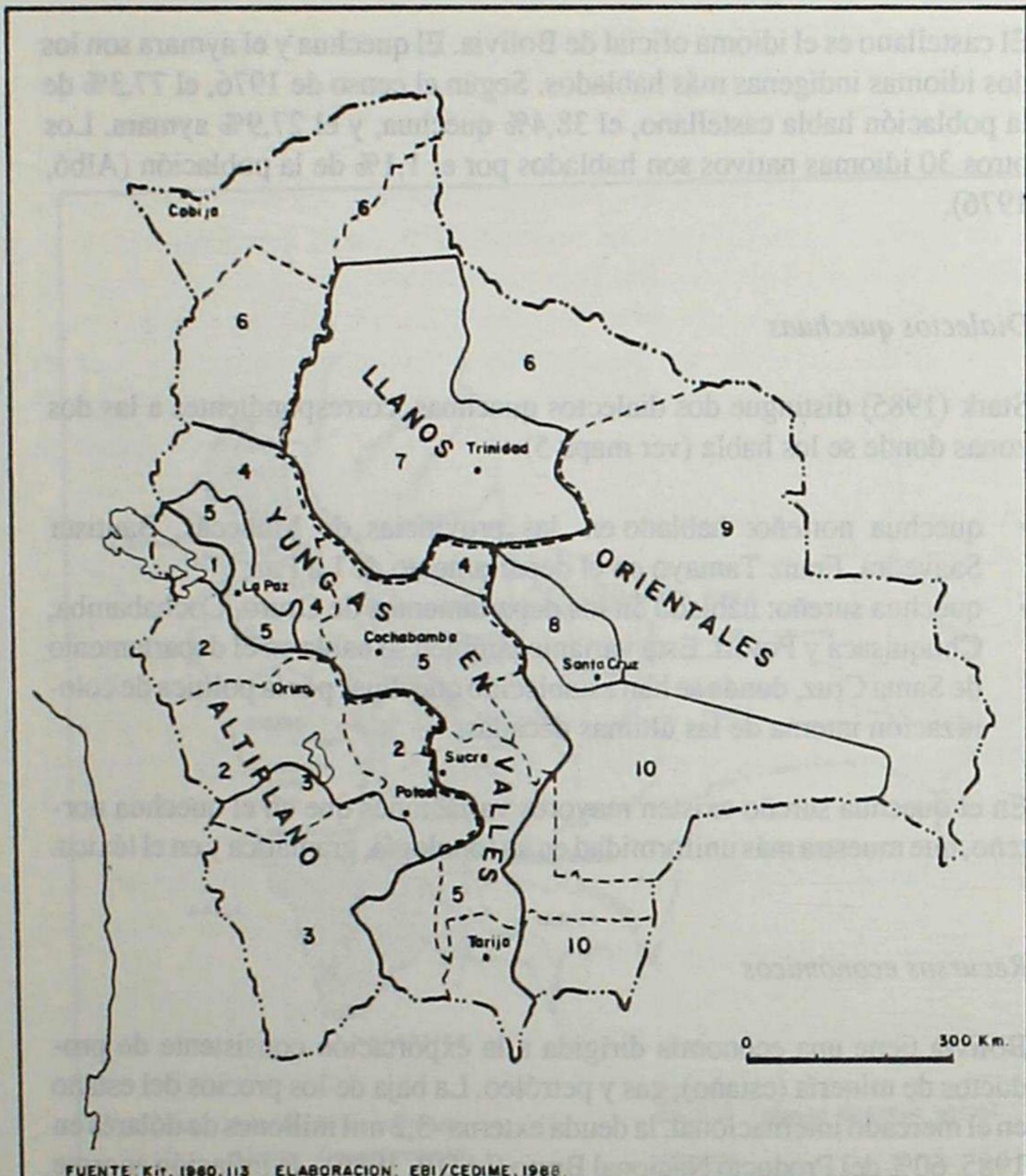
Los demás grupos étnicos varían en número que va desde 7000 a 8000 hablantes (Guarayos) hasta grupos de menos de 100 personas: Guara-Sugwe, 25, Pakawara, 9 y Bororo, 4. Muchos de estos grupos llevan una existencia nómada y viven principalmente en la parte oriental y nor-oriental del país (Plaza & Carvajal, 1985).

Antes de que los incas incorporaran el altiplano de la actual Bolivia a su nación, en la primera mitad del siglo XV, existía aquí el imperio Kolla de los Aymaras, también conocido como la cultura Tiahuanacu. Los incas introdujeron el quechua en Bolivia en dos fases: en el norte durante el régimen de Pachacuti Inca (1438-1463) y unos 50 años más tarde en el sur durante el régimen de Topa Inca (Stark, 1985).

Al igual que en el resto del imperio colonial, también en Bolivia fue impuesto el sistema de "encomienda" por los españoles, por el que se señalaba a un español un grupo de indios para que se aprovechara sea del trabajo o del tributo con la obligación por parte del encomendero de procurar y costear la instrucción de los indios. El énfasis, sin embargo, estuvo en la minería (particularmente oro y plata), los españoles aprovechaban de la población indígena por medio del sistema existente de la "mita"<sup>19</sup>. Después de la independencia en 1826 se mantuvo esta estructura colonial y feudal hasta la Revolución de 1952. Más tarde tuvieron lugar reformas agrarias y educativas y fueron nacionalizadas las minas. Todo esto tuvo consecuencias considerables a favor de la población indígena, particularmente para los quechuas y los aymaras. Sin embargo todavía se puede considerar como marginal su posición social y económica dentro de la sociedad boliviana.

---

<sup>19</sup> Originalmente este sistema significaba la labranza por turnos de la tierra dentro de las comunidades indígenas.



1	Altiplano norte (estepa húmeda)	6	Llanura norte (selva amazónica)
2	Altiplano central (estepa)	7	Llanura Beni (llanura subtropical)
3	Altiplano sur (páramo)	8	Llanura baja Santa Cruz (sabana)
4	Yungas, Charape (selva)	9	Región oriental (bosques subtropicales pantanosos)
5	Valles, Puna (estepa seca)	10	Llanura del Chaco (sabana tropical)

MAPA N° 4. Las zonas ecológicas de Bolivia

## *El idioma*

El castellano es el idioma oficial de Bolivia. El quechua y el aymara son los dos idiomas indígenas más hablados. Según el censo de 1976, el 77,3% de la población habla castellano, el 38,4% quechua, y el 27,9% aymara. Los otros 30 idiomas nativos son hablados por el 1,1% de la población (Albó, 1976).

### *Dialectos quechuas*

Stark (1985) distingue dos dialectos quechuas, correspondientes a las dos zonas donde se los habla (ver mapa 5):

- quechua norteño: hablado en las provincias de Muñecas, Bautista Saavedra, Franz Tamayo en el departamento de La Paz;
- quechua sureño: hablado en los departamentos de Oruro, Cochabamba, Chuquisaca y Potosí. Esta variante también se habla en el departamento de Santa Cruz, donde se han establecido quechuas por la política de colonización interna de las últimas décadas.

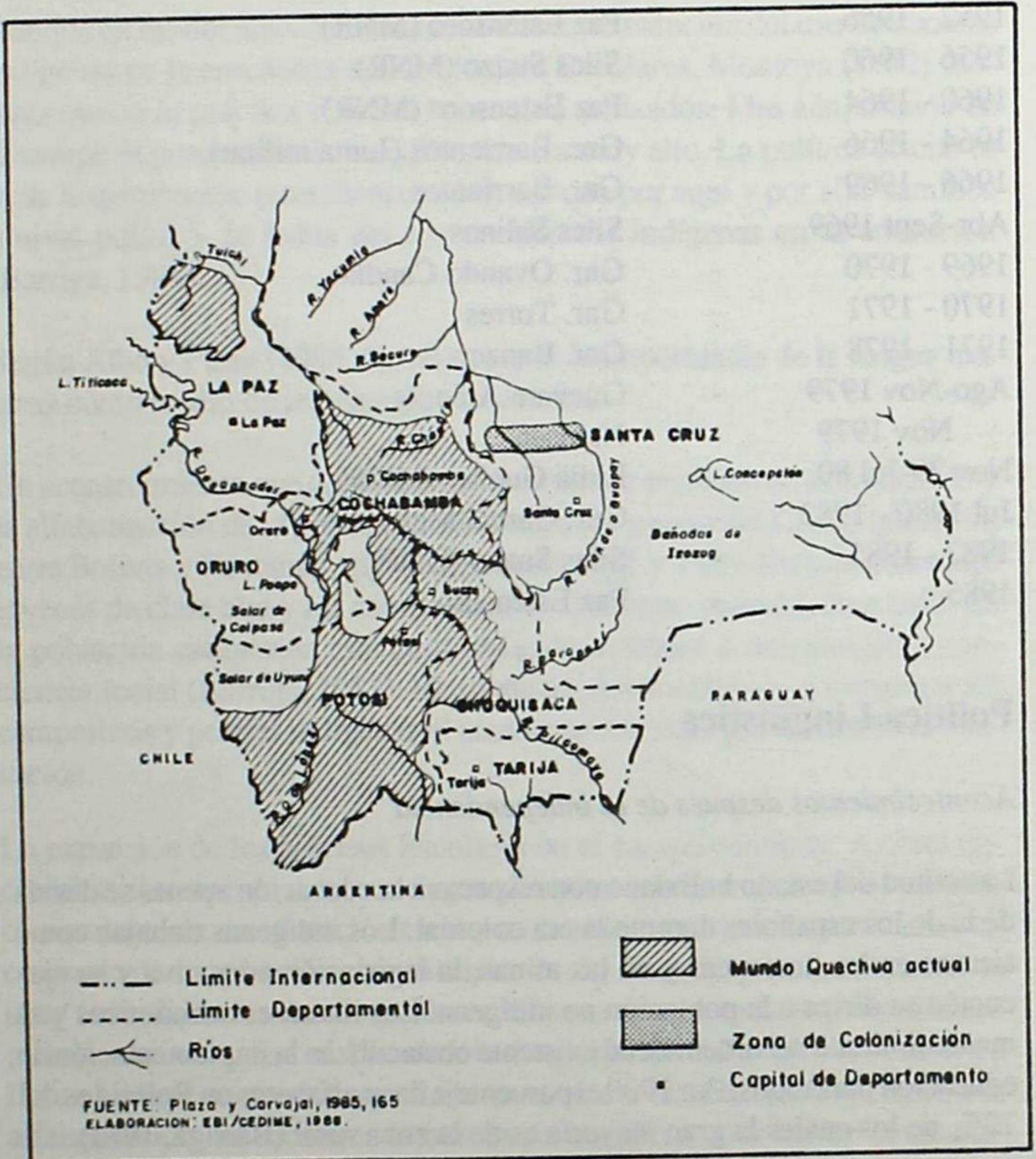
En el quechua sureño existen mayores variaciones que en el quechua norteño, que muestra más uniformidad en su fonología, gramática y en el léxico.

### *Recursos económicos*

Bolivia tiene una economía dirigida a la exportación consistente de productos de minería (estaño), gas y petróleo. La baja de los precios del estaño en el mercado internacional, la deuda externa -3,2 mil millones de dólares en 1985, 60% del Producto Nacional Bruto (IADB, 1986)-, la inflación enorme y otros factores, son las causas para que Bolivia se encuentre en graves problemas económicos. Aparte de la economía oficial existe un enorme circuito de dinero extra legal proveniente de una floreciente exportación de cocaína.

### *Forma de estado*

Desde 1826 Bolivia es una república. A partir de esa fecha el país ha tenido más de 200 presidentes y es el país con más golpes de estado en el mundo (v.d.



MAPA N° 5. Las regiones quechua hablantes de Bolivia

Putten, 1982). Desde 1985 Bolivia tiene un gobierno civil de derecha conformado por una coalición del partido Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) y la Alianza Democrática Nacionalista (ADN).

Cuadro de presidentes en Bolivia desde 1952:

1952 - 1956	-	Paz Estensoro (MNR)
1956 - 1960	-	Siles Suazo (MNR)
1960 - 1964	-	Paz Estensoro (MNR)
1964 - 1966	-	Gnr. Barrientos (Junta militar)
1966 - 1969	-	Gnr. Barrientos
Abr-Sept 1969	-	Siles Salinas
1969 - 1970	-	Gnr. Ovando Candía
1970 - 1971	-	Gnr. Torres
1971 - 1978	-	Gnr. Banzer
Ago-Nov 1979	-	Guevara Arce
Nov 1979	-	Natusch
Nov 79-Jul 80	-	Lidia Gueiler (MNR)
Jul 1980 - 1982	-	Gnr. García Meza
1982 - 1985	-	Siles Suazo (UDP)
1985	-	Paz Estensoro

## Política Lingüística

### *Acontecimientos después de la independencia*

La actitud del estado boliviano con respecto a la educación apenas se desvía de la de los españoles durante la era colonial. Los indígenas trabajan como siervos en las haciendas y en las minas, la legislación educativa y su ejecución se dirige a la población no indígena. Los intereses económicos y el mantenimiento del orden social existente obstaculizan la implementación de educación para todos. Por 1900 el porcentaje de analfabetos en Bolivia es del 70%, de los cuales la gran mayoría es de la zona rural (Barriga, 1981).

El de 1931 es un año importante para la educación rural, cuando Elizardo Pérez inaugura su "Escuela Ayllu"<sup>20</sup> en Warisata, con la autorización del entonces ministro de educación. Esta Escuela Ayllu se amolda a la forma de

<sup>20</sup> Ayllu es la forma de organización social de los quichuas y aymaras, basada en la agricultura colectiva con vínculos de parentesco, territorio y costumbres. Esta se remonta a antes de la llegada de los españoles.

organización y necesidades de las comunidades indígenas, y constituye la base para los "Núcleos Escolares"<sup>21</sup>, establecidos por decreto en 1935 y que, en los años siguientes, se fundan en el campo. En este período, también se inauguran las "Escuelas Normales Indígenas" donde se educan los maestros provenientes de la población indígena.

Aunque en los documentos oficiales no se hace mención del uso de idiomas indígenas en la enseñanza de los Núcleos Escolares, Montoya (1982) sustenta que en la práctica sí deben haber sido utilizados. Mas aún, cuando en el campo el porcentaje de monolingües era muy alto. La política oficial es la de hispanización (castellanización), aunque por aquí y por allá -también a nivel político- se habla del uso de idiomas indígenas en la educación (Barriga, 1981).

Según Albó y Plaza (1988, 4), no se captó la importancia de la lengua materna como medio de instrucción en los NEC.

Un acontecimiento que contribuye a la creciente atención de la educación y la alfabetización de la población indígena es la guerra del Chaco (petróleo) entre Bolivia y Paraguay, que ocurre entre 1932 y 1935. En esta guerra los jóvenes de clase alta y los campesinos del altiplano pelean lado a lado. En la población campesina esta confrontación conduce a una creciente conciencia social (Barriga, 1983). El estado se siente obligado a integrar a los campesinos y peones indígenas al acontecer nacional por medio de la educación.

La expansión de los Núcleos Escolares en el campo continúa. A nivel nacional e internacional tienen lugar diversas conferencias sobre el funcionamiento de, la educación rural y de la alfabetización. En 1947 nace un convenio de cooperación entre Bolivia, Perú y Ecuador para la redacción de una "Guía didáctica de educación rural", que es aprobada en 1948. En ese mismo año se realiza el "Seminario Regional de Educación de América Latina" donde se constata que la hispanización directa funciona mal en la alfabetización. Se recomienda introducir los idiomas indígenas como método indirecto de hispanización (Barriga, 1983).

### *Reformas educativas*

El 9 de abril de 1952 ocurre una revolución en Bolivia. El Movimiento

---

<sup>21</sup>Un grupo de escuelas rurales dentro de un distrito, donde una de ellas funciona como centro de coordinación.

Nacionalista Revolucionario (MNR), bajo el mando de Paz Estensoro, toma el poder. Esto trae como consecuencia cambios sociales y económicos: reforma agraria, nacionalización de las minas, voto universal y una reforma educativa en 1955. Tres días después de la revolución se crea el Ministerio de Asuntos Campesinos.

En 1954 este Ministerio suscribe un contrato con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) para estudiar los idiomas indígenas de Bolivia y mejorar las condiciones de vida de la población autóctona. El ILV, en casi tres décadas que ha trabajado en Bolivia, ha estudiado más de 20 idiomas indígenas y ha producido gramáticas, diccionarios y descripciones fonológicas. En 1966 el ILV empezó también a ocuparse de la educación bilingüe dirigida a quechua hablantes. El ILV cesó sus actividades en 1982 y el Ministerio de Educación y Cultura tomó a su cargo el programa (Barriga, 1981; Montoya, 1982).

Antes y después de la reforma educativa de 1955 se realizaron tres seminarios sobre educación rural. El punto de partida fue la hispanización directa en la educación básica y la hispanización indirecta en la alfabetización de adultos. En el "Código de la Educación Boliviana" (ley de educación) de 1955 se dice: "En la alfabetización en lugares donde se habla predominantemente idiomas autóctonos, se usará el idioma indígena como medio para aprender el Castellano, factor necesario para la integración lingüística nacional" (art. 115).

Por decreto ministerial se creó en junio de 1965 el Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos (INEL), este es un instituto especializado en lingüística, teórica y aplicada. Es un organismo oficial dependiente del Instituto Nacional de Antropología, el que a su vez forma parte del Instituto Boliviano de Cultura.

En 1968 se realiza la segunda reforma educativa. El núcleo de esta reforma es la instalación de un solo programa para la educación básica formal, tanto para la ciudad como para las zonas rurales "sin ninguna previsión relativa a la problemática sociolingüística de los hablantes de idiomas autóctonos" (Barriga, 1983; 48). Este enfoque es utilizado también para la alfabetización.

La siguiente reforma educativa se efectúa en 1973. Nuevamente se establece un solo sistema educativo tanto para la educación rural como para la urbana. Se ignora la realidad y las necesidades de niños y adultos en el campo (Barriga, 1983). Del factor idioma no se habla.

Sin embargo, se pueden reportar desarrollos positivos relativos a los idiomas indígenas. En 1974 se funda la Comisión Interinstitucional de Investigación Educativa. De varias reuniones de esta comisión surge, entre otros, el Plan del Proyecto Piloto de Educación Bilingüe, que se realizará en el departamento de Cochabamba con niños de habla quechua. En 1976 el Ministerio de Educación y Cultura organiza un Seminario sobre Sociolingüística y Educación. Una de las conclusiones más importantes de este seminario es el reconocimiento del carácter pluricultural y plurilingüe del pueblo boliviano, y la recomendación de usar los idiomas indígenas en aquellas zonas donde sea necesario (Barriga, 1983).

### *Proyecto de Desarrollo Educativo Rural (PER-1)*

Por medio de un contrato firmado en 1975 entre el gobierno boliviano y USAID (E.E.U.U.) se instala el Proyecto de Desarrollo Educativo Rural (PER 1), en el departamento de Cochabamba se daría educación bilingüe quechua-castellano en forma experimental, a partir del año escolar 1978. Este proyecto es consecuencia de los acontecimientos descritos anteriormente y también de los resultados de un proyecto de investigación sociolingüística elaborado por el INEL.

El objetivo de PER-1 era "la organización y prueba de un prototipo de modelo de educación rural que permita al Ministerio de Educación y Cultura realizar más rápida y profundamente una amplia reforma de educación rural" (Burns, 1984, 202). Las actividades del proyecto en ese marco eran:

- a. la determinación del contenido del curriculum, tomando en cuenta la realidad cultural, lingüística y social de los alumnos y las necesidades de aprendizaje de la comunidad;
- b. el desarrollo y publicación de los materiales de lectura necesarios;
- c. la capacitación de educadores, directores de escuelas y supervisores de distrito;
- d. el seguimiento de la capacitación en terreno y la evaluación en el aula de 23 unidades rurales, consistentes en una escuela central y un promedio de 3 a 5 escuelas periféricas (Burns, 1984).

El proyecto partió del modelo bilingüe transicional, a aplicarse en los primeros tres grados de educación básica. En este período el quechua sería reemplazado gradualmente por el castellano. Por problemas de diversa

índole el proyecto experimental finalmente se realizó sólo en 6 y no en 23 Núcleos Escolares (Burns, 1984).

Burns menciona como obstáculos principales dentro del Proyecto PER-1 que siguió hasta 1982: la resistencia generalizada contra el uso de idiomas indígenas en la educación, el desconocimiento casi total de los ejecutantes locales en materia de planificación y documentación de proyectos, y la pésima infraestructura administrativa. Estos factores bloquearon el progreso flexible del proyecto, y a menudo condujeron a una pérdida de entusiasmo por parte de los respectivos colaboradores. Como lado positivo del proyecto, Burns menciona, aparte de la producción de material didáctico en quechua, el surgimiento de una actitud más abierta relativa al quechua en general y a su uso en la educación en particular.

En 1976 se organizó en siete provincias del departamento de La Paz el Proyecto experimental Educativo Integrado del Altiplano, basado en una investigación de la UNESCO y financiado por el Banco Mundial. La enseñanza se hizo en aymara. En el "Análisis Técnico del Programa de Educación Bilingüe del PEIA" (1980), la lingüista Lucy Briggs evaluó esta experiencia y analizó detalladamente las causas que condujeron al fracaso de este proyecto.

### *Proyecto Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos*

Después de la dictadura de García Meza en 1982, asume la presidencia, Hernán Siles Suazo quien llevó adelante un gobierno progresista. En el área de la educación este cambio de gobierno se traduce en la organización del Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular, y la fundación del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) para la ejecución del mismo. La organización del plan SENALEP se fundamentó en una serie de conclusiones y recomendaciones que emergieron de dos congresos nacionales de educación en 1970 y 1978, en la opinión de los dos mayores sindicatos, la Central Obrera Boliviana (COB) y la Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSTUCB); como también en la experiencia práctica y criterios de muchas entidades no oficiales que se ocupaban de la "educación popular" (Rivera, 1985; 2). Según estos criterios la alfabetización se acopla a la educación de adultos, y se la entiende como un proceso que debe conducir a la comprensión de la situación socio-económica de la población a alfabetizar y ulteriormente a su liberación.

Como objetivo general, el plan debe:

1. estimular la conciencia del pueblo para que la alfabetización, en primera instancia, sea un instrumento dirigido a la interpretación de su realidad y conduzca a la formación de su propia historia;
2. reforzar la organización popular (sindicatos, partidos políticos, y otras formas de organización);
3. estimular la participación popular en todos los dominios de la vida social (satisfacción de las necesidades básicas, enfrentar la crisis, la defensa, la consolidación y la profundización del proceso popular democrático) (Rivera, 1985; 3).

En el período de 4 años (1984-1987) el plan se propuso llegar a más de 1 millón de analfabetos, es decir, más o menos la mitad de la población analfabeta, que en 1982 fue estimada entre el 55 y 60%. Este porcentaje incluye analfabetos funcionales (Rivera, 1985). Se desarrolló material de lectura en 5 variedades lingüísticas: quechua, aymara, castellano popular urbano, castellano rural de Tarija, castellano del Oriente.

Se presentaron problemas con los educadores formales, puesto que éstos no habían sido incluidos en el plan. Se partió del "educador popular", es decir "cada persona que se identifica enteramente y se siente unido a la realidad en la que él (ella) va a trabajar" (SENALEP, 1984). Este educador podía ser contratado como colaborador en el proceso de alfabetización. Los maestros, quienes se consideraban autoridades en el campo de la educación, difícilmente podían aceptar la idea de "educación popular". Además, había factores políticos que jugaban un papel negativo.

El SENALEP había utilizado el punto de vista cultural del sindicato más grande, la Central Obrera Boliviana "COB", en su programa. Por eso el SENALEP fue presentado por el gobierno como pro sindicato, mientras la COB consideraba al SENALEP como gobiernista (Goytia, 1986). Además el plan se ejecutó en un momento de grave crisis económica. Esto condujo a que los sindicatos, como también los grupos a alfabetizar, tuvieran sus miras puestas en asuntos más prioritarios que la educación. Rivera señalaba que "el éxito de la alfabetización no depende del dinero disponible, sino de las circunstancias coyunturales en las que ocurre el proceso" (1985, 11).

Dentro del plan se pueden mencionar los siguientes éxitos:

- \* adelantos en la formulación y cumplimiento de la alfabetización en un

- país con un alto porcentaje de analfabetos y un convivir pluricultural;
- \* participación de las organizaciones populares;
  - \* producción de material didáctico;
  - \* organización de las llamadas "Ferias Educativas" (Rivera, 1985).

En el verano de 1985 cambió el gobierno. Esto ocasionó que dentro del SENALEP varios colaboradores de experiencia dejaran la institución y fueran reemplazados por personas menos experimentadas. Esto condujo al estancamiento en la ejecución continua del programa de alfabetización (Goytia, 1986).

### *Acontecimientos en la educación informal*

Como se ha descrito anteriormente, la reforma educativa de 1955 no respondió a las expectativas que despertó, si bien es cierto, la educación se extendió en el campo, lo cual contribuyó a contrarrestar el creciente analfabetismo. Sin embargo, visto el carácter de la educación, este Proyecto no condujo a una disminución del número de analfabetos (Rivera, 1985). La educación sale de y es dirigida a la población citadina, castellana, de cultura criolla. Esto es válido igualmente para la formación de los educadores en las "Escuelas Normales". Burns (1984) dice sobre esto: "Las necesidades de enseñanza de la comunidad rural parece interesarle menos al cuerpo docente que el objetivo de urbanizar al estudiante campesino y prepararle para la integración en la ciudad. Si fuera más eficiente el sistema, Bolivia enfrentaría un problema de migración aún más serio del que ya enfrenta" (p. 213-214). Este contraste entre el curriculum escolar y la realidad pluricultural y sociolingüística conduce a la población indígena a la discontinuidad de su propia cultura y a la aceptación de los valores de la ciudad.

Las campañas de alfabetización que tuvieron lugar hasta 1982 han sido poco exitosas. La principal razón es la carencia de voluntad política. Se hace propuestas, pero no son realizadas (Subirats et al., 1978). A nivel oficial, es cierto, aumenta el conocimiento sobre la problemática plurilingüe, lo que se exterioriza en la legislación, seminarios, congresos, la fundación del INEL y los proyectos experimentales en Cochabamba y el Altiplano; pero acciones reales y cambios, sólo se registran en el ambiente informal.

Como uno de los acontecimientos más importantes debe mencionarse la educación y la alfabetización por radio. En 1967 se fundan las Escuelas Radiofónicas de Bolivia (ERBOL), dirigidas a la población del campo y a los

grupos marginales en las ciudades. Diez de las emisoras articuladas a ERBOL se ocupan de transmisiones y educación en idiomas autóctonos, de las cuales 5 en quechua. ERBOL está aliada con la iglesia católica y varias veces ha podido firmar contratos con el gobierno (Montoya, 1982).

Albó (1977) cita como aspectos positivos de estos programas radiales en idiomas indígenas:

- el fortalecimiento de la solidaridad quechua y aymara;
- la canalización de la voz de los grupos oprimidos y obligados a callar, y;
- la estimulación de la creatividad autóctona.

Según Albó este medio de comunicación puede jugar un papel importante en la planificación lingüística<sup>22</sup>.

En los últimos años los aymaras han promocionado en La Paz su idioma y cultura. En 1972 se fundó el ILCA (Instituto de Lengua y Cultura Aymara), con el objetivo de revalorizar y estimular la cultura y lengua aymaras. Desde 1982 se publica la revista "Jaima", en aymara, ahora con una edición mensual. El instituto "Chitakolla" da clases de aymara y en 1984 se fundó la "Asociación de Radialistas" donde se capacitan a los programadores de radio. Para 1986, al parecer, no existían actividades similares realizadas por los quechuas.

## Esquema de la planificación lingüística

### *Formación de la decisión*

#### •a. ¿Qué está haciendo el gobierno en planificación lingüística?

El gobierno boliviano hasta ahora ha puesto poca atención al uso de idiomas autóctonos en la educación. Sólo en 1982 incorporó el factor idioma en su política de alfabetización. Por lo demás se puede hablar de un involucramiento lateral y limitado: el contrato con el ILV en 1954, la fundación del INEL en 1965, el apoyo a los proyectos bilingües experimentales en Cochabamba y el Altiplano en la segunda mitad de los años 70 y la organización de congresos y seminarios sobre educación y alfabetización.

---

<sup>22</sup>Para un análisis detallado de la utilización de idiomas indígenas en la radio, y en la educación radial, ver: Albó, (1977). Villegas (1982) da una descripción de las actividades de ERBOL.

Como explicación se pueden citar causas de diversa índole:

- *la diversidad cultural* del país, dentro de la que un solo grupo tiene la hegemonía y aparentemente no está dispuesta a cederla;
- *la situación política inestable*, muchos cambios de gobierno, entre ellos varias dictaduras militares esto a menudo si perturba la continuidad de proyectos en curso, y se deteriora la confianza de la población en proyectos gubernamentales;
- *la crisis económica*, repercute en los fondos que podría gastar el gobierno, pero también, para las prioridades de la misma población. En tal situación de crisis, la sobrevivencia es más importante que la educación.

Rivera (1985,1) dice que: "solamente cuando el gobierno representa de una manera u otra los intereses populares, han habido actividades significantes en el área de la alfabetización". El se refiere, en este contexto, a la Revolución de 1952, a un corto gobierno progresista civil-militar en 1970 y al gobierno de Siles Suazo en 1982. En otras palabras, sólo en períodos de gobiernos progresistas se da cabida a las opiniones y experiencias de los promotores acerca de los intereses de los llamados "sectores populares".

•b. ¿Lleva el gobierno un manejo lingüístico activo o pasivo?

En base a las definiciones formuladas en el capítulo 1, se puede señalar que las actividades de los gobiernos, referente al uso de los idiomas indígenas, han sido reducidas. Hasta 1982 se puede hablar de un manejo lingüístico pasivo en lo que concierne a los idiomas autóctonos, pero de un manejo lingüístico activo en el sentido de la hispanización. Plaza & Carvajal (1982,6) dicen: "con referencia a la falta de una política lingüística aplicada a la educación podemos poner de relieve que sí existe una clara, aunque implícita política: es la política de la hispanización, que se aplica activamente". En 1982 hay un cambio por medio de la alfabetización y educación popular del SENALEP. El gobierno formula planes, y se encarga de su ejecución. Allí entonces se puede hablar de un manejo activo referente al uso del quechua y el aymara. Sin embargo, esto es válido sólo para adultos. Dentro de la educación formal se mantiene el manejo activo de la hispanización.

•c. ¿Cuál es la actitud oficial del gobierno?

Por las medidas oficiales descritas en el capítulo 1, en Bolivia se puede distinguir dos actitudes en los últimos 50 años.

*Tolerancia:* particularmente con referencia a los idiomas del Oriente se habla de tolerancia indiferente de parte del gobierno. El ILV se ha ocupado ya casi 30 años del estudio de estos idiomas y de la educación bilingüe. También en referencia al quechua y al aymara se habla de tolerancia. El manejo gubernamental no está dirigido hacia la conservación o estímulo de estos idiomas. La conservación de un idioma depende en gran medida del mismo grupo lingüístico y donde la intervención desde fuera, de entidades y organizaciones juega un importante papel.

*Apoyo parcial:* las acciones emprendidas, tomadas por el gobierno con referencia a los idiomas indígenas conciernen únicamente al área de la educación.

•d. ¿Cuál es la ideología de los planificadores?

La ideología de las autoridades bolivianas en las últimas cinco décadas es la de la asimilación. En el "Código" de 1955 se promueve el uso de idiomas autóctonos como medio indirecto para aprender el castellano en el marco de la integración lingüística nacional. Las reformas educativas de 1968 y 1973 han desarticulado la educación rural, al transferir el curriculum de la ciudad a la zona rural, partiendo del llamado "curriculum unificado". Los objetivos y contenidos de este curriculum están muy alejados del contexto socioeconómico y cultural de la población campesina. El resultado de esta escuela rural es una juventud desorientada y alienada (Barriga, 1983). Hasta ahora no se han tomado medidas para efectuar un cambio en este sentido. Estudios y recomendaciones tanto de entidades internacionales como nacionales, así como las conclusiones de diversos seminarios y conferencias sobre la educación, han tenido poco efecto sobre los gobiernos bolivianos (Barriga, 1983; Montoya, 1982).

•e. ¿Para qué dominio se planifica?

Las acciones gubernamentales con respecto a idiomas autóctonos se han limitado a la educación.

•f. ¿Existe cooperación con otros ministerios?

En 1954 se firmó un contrato entre el Ministerio de Asuntos Campesinos y el ILV. Probablemente existió entonces cooperación entre este Ministerio y el Ministerio de Educación. Aparte de esta posible cooperación, en los documentos estudiados, no he constatado otra forma de colaboración.

•g. ¿Existe cooperación con otros países?

En la toma de decisiones no existe cooperación con otros países que enfrenten la misma problemática. La colaboración que existe se limita a invitar expertos a seminarios y congresos, y a apoyar financieramente los proyectos experimentales de Cochabamba y el Altiplano. La única forma de cooperación que conozco es la de 1947, cuando fue redactada una "Guía didáctica de Educación Rural" por expertos de Bolivia, Perú y Ecuador<sup>23</sup>.

*Codificación-elaboración*

•a. ¿Quiénes ejecutan los planes?

La primera vez que el gobierno interviene en educación bilingüe, usando entre otras lenguas el quechua, es cuando se firma el contrato con el ILV. La investigación y realización están enteramente en manos del ILV. En el proyecto PER-1 de educación bilingüe quechua, es la segunda ocasión en la que el gobierno mantiene relaciones de cooperación.

En 1975 se firma un contrato con la USAID, que financia gran parte del proyecto y ofrece apoyo técnico a través de expertos en educación bilingüe. Por lo demás, el equipo está conformado por personal boliviano (Burns, 1984). En 1982 es el gobierno quien toma a su cargo la ejecución del "Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular", para lo cual crea el SENALEP. En la organización del programa y el material, este organismo utiliza la experiencia y los puntos de vista de muchas entidades no oficiales. En una fase posterior del proyecto se recibió apoyo técnico de UNICEF (Goytia, 1986).

•b. ¿Qué dialecto o idioma quechua se estandarizará?

No conozco qué dialecto o dialectos utilizó el ILV como punto de referencia para la redacción de un alfabeto y la publicación de su material. Con toda probabilidad este alfabeto y reglas de ortografía estaban basados en los dialectos hablados en las zonas donde trabajaba el ILV, -como en Perú-<sup>24</sup> dirigidos una transición rápida hacia el castellano.

---

<sup>23</sup> Esta relación de cooperación solamente la encontré en literatura de Bolivia.

<sup>24</sup> Ver: López y Yung, 1988.

Uno de los puntos de partida del proyecto educacional bilingüe experimental en Cochabamba fue el de conformar un equipo que representara los dialectos básicos del quechua en Bolivia, con el objetivo de preparar material que también se podría utilizar en otras áreas de habla quechua. Esto, en la práctica, no dio mayor resultado (Burns, 1984). El alfabeto usado dentro de este proyecto es el de Burns.

El SENALEP ha utilizado el "alfabeto unificado" de 1984 para el material quechua, dentro del proyecto de alfabetización. El quechua utilizado en el material didáctico es una "mezcolanza" de dialectos sureños, principalmente de las cercanías de Cochabamba. (Comunicación verbal de Pieter Muysken, 1987).

•c. ¿Qué actividades se ejecutan o se han ejecutado?

### *Alfabeto*

En agosto de 1983 el SENALEP organizó un seminario sobre "Educación Intercultural y Bilingüe". Uno de los puntos de orden durante este seminario fue el establecimiento de un alfabeto tanto para el quechua como para el aymara. A este evento también se invitó a expertos de Perú (Puno) y del Ecuador (CIEI). Cuatro propuestas constituyeron la base para el alfabeto a formularse:

1. el alfabeto de 1944 y 1954,
2. el alfabeto de 1968,
3. una variante de, pero más purista y más cercana al alfabeto usado en Cuzco y Ayacucho (Perú),
4. una adaptación para el quechua del alfabeto aymara de Yapita.

*Ad. 1:* En base a sus actividades en Perú, en 1944 el ILV compuso un alfabeto del quechua para utilizarlo en sus publicaciones religiosas. Con algunas modificaciones, este alfabeto fue aprobado oficialmente en Perú, en 1946 y en Bolivia en 1954.

*Ad. 2:* En Bolivia, los lingüistas del ILV, ya antes de la aprobación del alfabeto arriba descrito, empezaron a trabajar con otro alfabeto quechua, que se acercaba aún más al del castellano. Este alfabeto fue aprobado oficialmente en 1968.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> El repertorio fonológico del aymara coincide casi totalmente con el del quechua boliviano (Albó, 1985).

*Ad. 3:* En el marco del proyecto de Cochabamba, el lingüista Donald Burns hizo un alfabeto quechua que se parecía al de 1944/54, pero era más purista y enfocado de acuerdo a la forma de escritura que ya se usaba en Cuzco y Ayacucho.

*Ad. 4:* El lingüista aymara Juan de Dios Yapita ha elaborado un alfabeto para el aymara que pone énfasis en la coherencia sincrónica máxima sin hacer concesiones al castellano o a las palabras prestadas.

Basado en las recomendaciones emanadas del seminario y de una reunión complementaria adicional del 9 de mayo de 1984, a través del Decreto Supremo 20227, el gobierno aprobó el "alfabeto único" tanto para el quechua como para el aymara<sup>28</sup>. En el esquema 3 se reproduce este alfabeto quechua.

### ESQUEMA 3

#### ALFABETO UNICO PARA EL QUECHUA Y EL AYMARA (Ver: Albó, 1985, 12)

	labial	alveolar	palatal	velar	postvelar
<b>oclusivas</b>	p	t	ch	k	q
<b>aspiradas</b>	ph	th	chh	kh	qh
<b>glotales</b>	p'	t'	ch'	k'	q'
<b>fricativas</b>		s	sh	j	(-q)*
<b>nasales</b>	m	n	ñ		
<b>laterales</b>		l	ll		
<b>vibrantes</b>		r			
<b>semi-vocales</b>	w		y		
<b>vocales</b>	i (e)**		(o)** u		
		a			

\* alófono de /q/

\*\* opcional

<sup>28</sup>En la cámara legislativa posteriormente se hizo una propuesta para convertir este decreto en ley oficial. (Plaza, 1985; Cárdenas, 1986; Huanca, 1985).

El SENALEP utiliza este alfabeto en todas las publicaciones y material didáctico. Parece que algunas entidades que publican en quechua, continúan utilizando el alfabeto al que estaban acostumbrados (Huanca, 1985; Albó, 1985).<sup>27</sup>

### *ILV*

El ILV ha publicado mucho en quechua y quechua-castellano. El Instituto también se ocupó de la capacitación de educadores bilingües y de la educación bilingüe.

### *Proyecto PER-1 en Cochabamba*

El proyecto PER-1 fue ideado para los tres primeros grados de educación básica. El material desarrollado y publicado no llegó más allá de los dos primeros grados, y trató las materias de lectura, escritura, matemáticas, castellano y ciencias sociales. Se utilizó el alfabeto de Burns, especialmente diseñado para este proyecto. Entre otros, los contenidos de la capacitación para los educadores fueron: introducción a la lingüística, los argumentos sociales, psicológicos y lingüísticos para el uso del idioma autóctono en la educación, fonología quechua, gramática y ortografía (Burns, 1984).

### *SENALEP*

El Proyecto Nacional de Alfabetización aspiraba lograr más que la simple alfabetización. Esto se puede constatar en la producción del material. Para el quechua se hizo un libro separado de clase, más un libro de trabajo para el aprendizaje de la lectura y la escritura. El proyecto de alfabetización organizó el programa en temas, como: nuestra comunidad campesina, apreciación de nuestra cultura, agricultura, organización sindical, democracia, etc. Estos temas se repetían tanto en los libros de clase, como en plegables temáticos, programas radiales y de televisión, teatro popular y en las bibliotecas (SENALEP, 1986).

La forma de trabajo y el enfoque del SENALEP ha conducido a una mayor concientización entre la población y ha impulsado la producción de teatro popular y el registro de la transmisión oral (Goytia, 1986).

---

<sup>27</sup> Para una descripción detallada de la creación de este alfabeto y las consideraciones, ver: Albó, 1985.

Desde 1977 existe la posibilidad de estudiar idiomas autóctonos, es decir quechua y aymara, en la UMSA de La Paz. La formación se da a través de 8 niveles obligatorios para aprender el idioma, después de lo cual hay posibilidad de profundización mediante los cursos de fonología, morfología y sintaxis. Además, para ciertas otras carreras, es obligatorio tomar algunos niveles de quechua o aymara, por ejemplo en antropología, ciencias de la comunicación, agronomía y sociología. Para el quechua se utilizan dos libros de texto. Hay textos para la preparación del nivel más alto, en los que se incorporan cuentos, idioma y gramática. Existe un programa fijo para la enseñanza del quechua, pero aún en forma experimental, por lo cual cada docente aplica variaciones al mismo (Plaza, 1985).

## INEL

Desde su creación en 1965, el Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos, INEL, ha realizado entre otras, las siguientes actividades:

- organización de cursos de lingüística, de diferentes tipos y niveles;
- participación y organización de seminarios nacionales e internacionales, y reuniones de carácter lingüístico;
- estudios especiales, como por ejemplo:
  - fonología del quechua del Norte de Potosí
  - descripción morfológica del quechua
  - descripción de partes de la sintaxis quechua
  - investigación sociolingüística
  - diccionario Quechua-Castellano
  - Libro de Clase quechua para niños
  - descripción de los pueblos e idiomas de Bolivia

(N&N, 1979; Plaza, 1986).

El Instituto, desde su comienzo, tuvo que bregar con problemas financieros. En marzo de 1986 sólo quedaban dos personas trabajando en el INEL y no se podía hacer nada con respecto al quechua por falta de un especialista en esta rama (Huanca, 1986; Plaza, 1986). Para 1988 (comunicación verbal de Pedro Plaza, julio, 1988) el INEL cuenta con tres personas, sin mayor especialización.

d. ¿Existe cooperación internacional en esta área?

No existe cooperación internacional a nivel oficial, pero hay intercambio de

información durante congresos y seminarios. Además, existen contactos individuales con el Proyecto Bilingüe Experimental en Puno (Perú). Para la determinación del alfabeto quechua en 1984 fueron invitados especialistas de Perú y Ecuador.

### **Implementación**

- a. ¿Qué se emprende para ejecutar la legislación y los decretos político-lingüísticos?

Esta pregunta puede ser contestada mejor en base al "Plan Nacional de Alfabetización" de 1982. La organización técnico-administrativa del SENALEP, dependiente directamente del Ministerio de Educación y Cultura, se fundó para dar contenido y realizar este plan. En 1983 el SENALEP organizó un seminario para formular criterios y desarrollar estrategias referentes al plan de alfabetización. En este seminario también se trató de la educación básica formal y de la determinación de un alfabeto quechua-aymara. Se le confirió un papel importante a la participación y cooperación de las llamadas "organizaciones populares". En la ejecución del plan se hizo uso de la infraestructura existente, como sindicatos, emisoras aliadas del ERBOL, etc. (Goytia, 1986). Para la capacitación de los educadores (educadores populares) se crearon "Centros de Comunicación y Educación Popular" especiales.

- b. ¿Se utiliza el quechua para aquellos dominios para los cuales se ha planificado?

Hasta ahora se ha planificado el uso del quechua solamente para la educación. En este momento ésto sucede a nivel oficial sólo dentro del "Plan Nacional de Alfabetización", es decir, con adultos. En la educación básica formal no se presta atención al uso del quechua.

- c. ¿Se están formando educadores bilingües?

Parece que en las Escuelas Normales para la capacitación de educadores en ciertas zonas rurales, se toma en consideración la educación en quechua. Más allá de este intento no hay atención para los idiomas indígenas (Plaza, 1986). Por lo demás, la capacitación de los educadores bilingües se limita a los proyectos experimentales de Cochabamba y de SENALEP.

## *Evaluación*

### a. ¿Existe evaluación de los proyectos realizados?

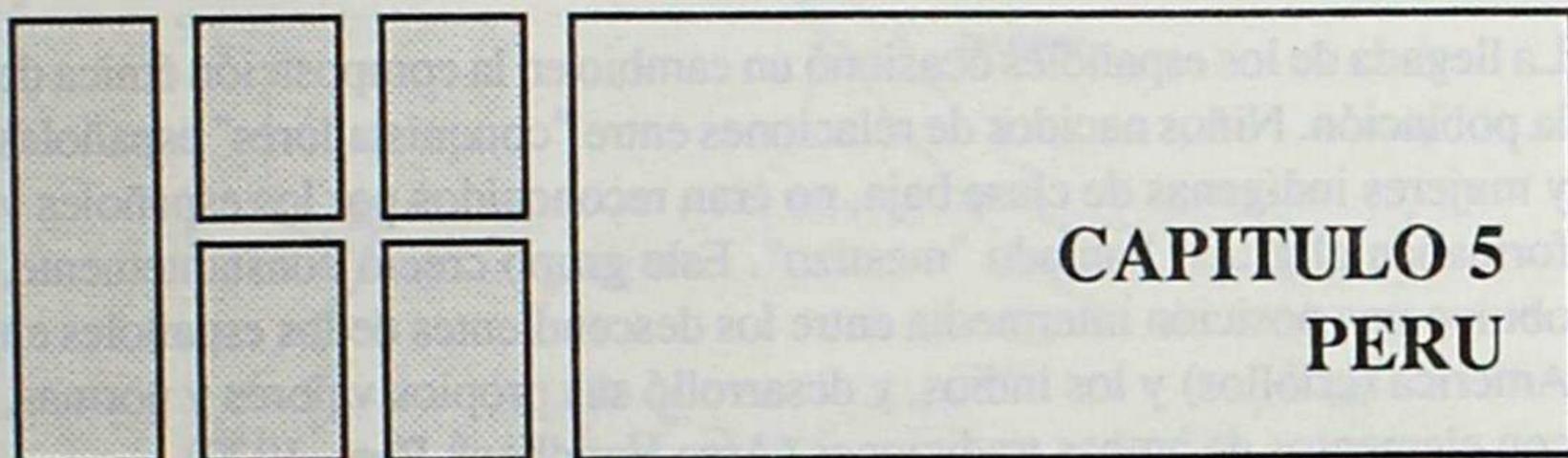
En el proyecto PER-1 prevalece la idea de que la evaluación tiene resistencias a causa del desconocimiento de esta práctica dentro de la educación rural. Un intento del USAID de hacer una evaluación con profesionales ajenos al proyecto, fracasó. De otro lado, un exámen por nivel de bilingüismo de los niños antes de comenzar la escuela, se realizó con dificultad. Sin embargo, una serie de evaluaciones de pruebas hechas al azar en 1979 y 1980 revelaron que: en aquellas escuelas donde se cumpliera con las variables: a. educadores bien capacitados; b. libertad dentro del núcleo escolar para aplicar el método de lectura bilingüe y; c. buena asistencia promedio del educador y del alumno; los resultados obtenidos por los alumnos con 3 años de asistencia en educación bilingüe coincidieron ciertamente con los de niños que habían seguido la educación tradicional durante 6 a 7 años (Burns, 1984).

En lo que se refiere a resultados de la alfabetización, el SENALEP aún no ha realizado una evaluación del Proyecto Nacional de Alfabetización.

### •b. ¿En base a la evaluación, se han realizado modificaciones a los programas?

Esta pregunta se contesta negativamente. El proyecto de Cochabamba no ha tenido secuelas, y en este momento aún no hay educación básica formal bilingüe.

El crecimiento de 1981, basado en el censo de 1972, es una indicación de que el Perú en 1981 tenía una población de 18.718.200 personas, que hoy se calcula aproximadamente en 20 millones de habitantes, con un crecimiento del 10% y una tasa de natalidad de 40‰. (Banco Interamericano de Fomento, 1984; y d. Pizarro, 1981)



## CAPITULO 5 PERU

### Datos generales

#### *Geografía*

Perú cubre una superficie de casi 1,3 millones de Km<sup>2</sup>. La Cordillera de los Andes que atraviesa al Perú, divide al país en tres regiones claramente distintas: (Ver mapa 6)

- La Costa en el occidente: es una región desértica cortada por un número de fértiles valles fluviales, donde se realiza la mayor producción agraria. La industria y el comercio también están concentradas en esta región. Casi la mitad de la población vive en las ciudades de la Costa.
- La Sierra: la región andina, está conformada por el altiplano y cordilleras con variaciones de altura entre 3000 y 6000 mts. Esta región es rica en minerales: en el pasado incluía oro y plata, ahora principalmente cobre, hierro, plomo y zinc. Junto a la minería también existen la agricultura y la ganadería.
- La Selva: selva tropical al este de los Andes, apta para la agricultura tropical. En esta región se explota petróleo desde hace poco tiempo y existe comercio en madera y caucho (látex) (Area Handbook of Perú, 1972; Kit, 1978).

## *Población*

Un pronóstico de 1981, basado en el censo de 1972, estima la población total peruana en 18'278.200 personas, entre los que se cuentan: aproximadamente un 40% de indios, mestizos otro 40%, blancos aproximadamente el 10% y "otros" un 10%, es decir: negros, mulatos, japoneses, chinos, etc. (Pozzi-Escot, 1984; v.d. Putten, 1981).

La llegada de los españoles ocasionó un cambio en la composición étnica de la población. Niños nacidos de relaciones entre "conquistadores" españoles y mujeres indígenas de clase baja, no eran reconocidos por los españoles y formaban el grupo llamado "mestizo". Este grupo creció constantemente, obtuvo una posición intermedia entre los descendientes de los españoles en América (criollos) y los indios, y desarrolló sus propios valores y normas, con elementos de ambas tradiciones (Area Handbook Perú, 1972).

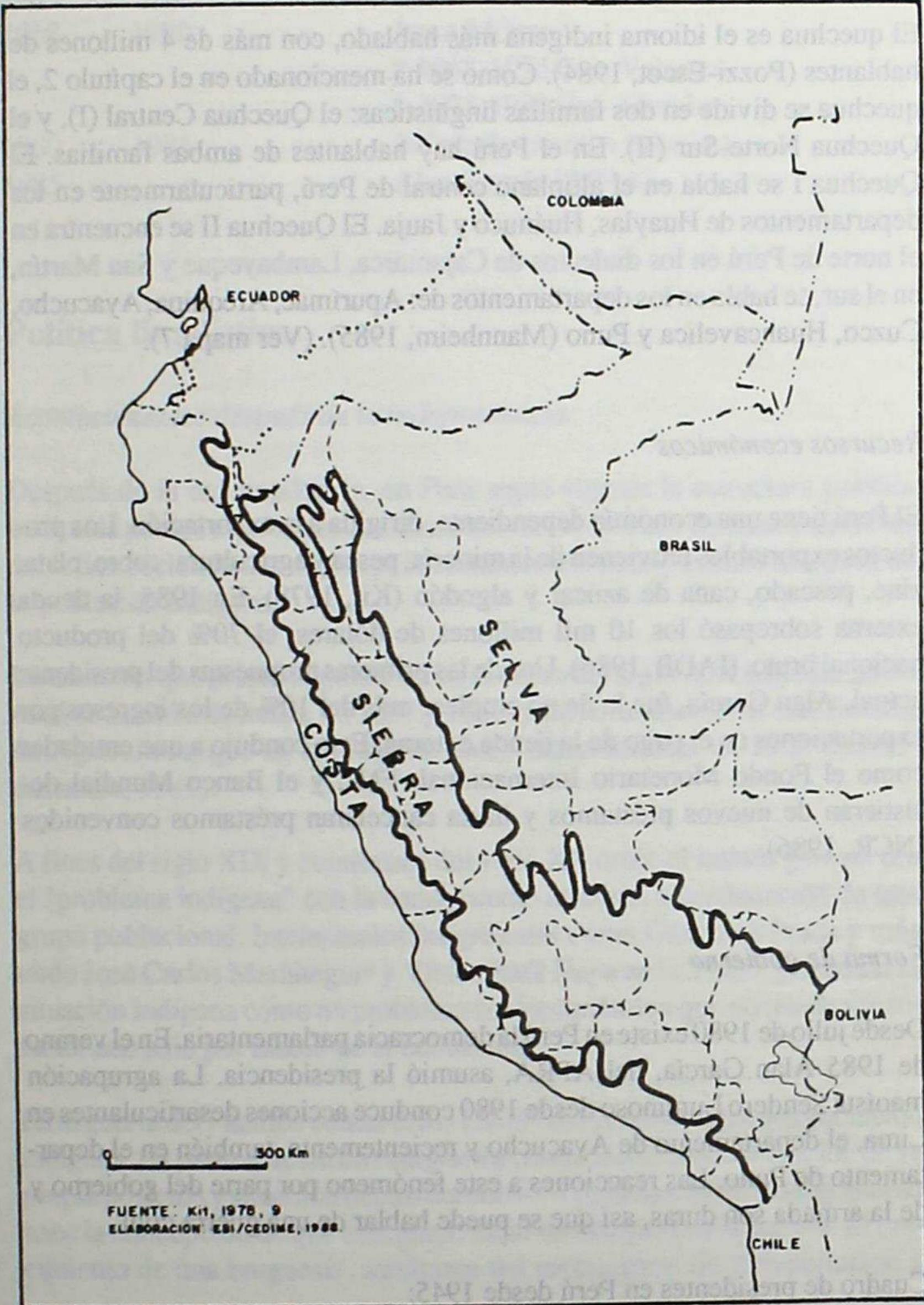
En el siglo veinte, entre otras razones por la modernización de la agricultura, la mejora de los medios de comunicación y la extensión de la educación, se inicia una corriente de migración desde el campo hacia los centros mineros, plantaciones y zonas industriales en la costa y en las ciudades. Esto conduce por un lado a la metropolitanización de la población india y mestiza y, por otro, a la influencia de la cultura serrana en la cultura metropolitana. Estos acontecimientos hacen cada vez más grande el abismo entre la costa modernizada e industrializada y la sierra tradicional. Este proceso de cambio y movilidad social entre la población se llama a veces "cholificación", en cuyo caso la palabra "cholo" se usa (en sentido peyorativo) para indicar un indio que abdicó de su cultura y se acogió a la cultura criolla (Kit, 1978).

Los términos "criollo", "mestizo" e "indio" originalmente indicaban características étnicas. En este momento se los utiliza como indicadores de clase social y proveniencia cultural. En 1969 se cambió por ley el término "comunidad indígena" por "comunidad campesina". Se llegó a poner énfasis en el origen rural de los indios, o sea en el distintivo sociogeográfico en lugar del étnico (Area Handbook Perú, 1972; Kit, 1978).

## *El idioma*

De la población total que sobrepasa los 18 millones de habitantes, el 72,6% habla castellano. Los idiomas indígenas son hablados por el 27,4% de la población. Junto al castellano, el idioma oficial, existen 13 familias lingüís-

que distintas. En la Sierra están la familia Quechua y la familia Aymara (a la que pertenece el aymara), las 11 restantes se hablan en la Sierra.



MAPA N° 6. Las tres regiones del Perú

1945 - 1948  
1948 - 1956

ticas distintas. En la Sierra están la familia Quechua y la familia Aru, (a la que pertenece el aymara), las 11 restantes se hablan en la Selva.

El quechua es el idioma indígena más hablado, con más de 4 millones de hablantes (Pozzi-Escot, 1984). Como se ha mencionado en el capítulo 2, el quechua se divide en dos familias lingüísticas: el Quechua Central (I), y el Quechua Norte-Sur (II). En el Perú hay hablantes de ambas familias. El Quechua I se habla en el altiplano central de Perú, particularmente en los departamentos de Huaylas, Huánuco y Jauja. El Quechua II se encuentra en el norte de Perú en los dialectos de Cajamarca, Lambayeque y San Martín, en el sur, se habla en los departamentos de: Apurímac, Arequipa, Ayacucho, Cuzco, Huancavelica y Puno (Mannheim, 1985). (Ver mapa 7).

### *Recursos económicos*

El Perú tiene una economía dependiente, dirigida a la exportación. Los productos exportables provienen de la minería, pesca y agricultura: cobre, plata, zinc, pescado, caña de azúcar y algodón (Kit, 1978). En 1985, la deuda externa sobrepasó los 10 mil millones de dólares, el 70% del producto nacional bruto. (IADB, 1986). Una de las primeras propuestas del presidente actual, Alan García, fue la de no emplear más del 10% de los ingresos por exportaciones en el pago de la deuda externa. Esto condujo a que entidades como el Fondo Monetario Internacional, FMI, y el Banco Mundial desistieran de nuevos préstamos y hasta cancelaran préstamos convenidos (NCR, 1986).

### *Forma de gobierno*

Desde julio de 1980 existe en Perú la democracia parlamentaria. En el verano de 1985 Alan García, del APRA, asumió la presidencia. La agrupación maoísta Sendero Luminoso desde 1980 conduce acciones desarticulantes en Lima, el departamento de Ayacucho y recientemente, también en el departamento de Puno. Las reacciones a este fenómeno por parte del gobierno y de la armada son duras, así que se puede hablar de una guerra civil.

Cuadro de presidentes en Perú desde 1945:

1945 - 1948	Bustamante
1948 - 1956	Gnr. Odría (Junta militar)

1956 - 1962	Prado
1962 - 1963	Gnr. Pérez (Junta militar)
1963 - 1968	Belaúnde (Acción Popular)
1968 - 1980	Junta Militar
	* 1968-1975 Gnr. Velasco
	* 1975-1980 Gnr. Morales
1980 - 1985	Belaúnde (Acción Popular)
1985 -	Alan García (APRA)

## Política lingüística

### *Acontecimientos después de la independencia*

Después de la independencia, en Perú sigue vigente la estructura política instituida por los españoles. La educación está al servicio del mantenimiento del orden social, lo que significa la continuación de la posición marginal de la población indígena.

La atención que prestó el gobierno en el curso del siglo XIX a la educación rural se limitó a decretos, en 1837 y 1869, para la fundación de una Escuela de Agricultura, que en realidad se fundó efectivamente en 1902 (Autoeducación, 1984).

A fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX crece el interés general por el "problema indígena" con la consiguiente atención a la educación de este grupo poblacional. Intelectuales progresistas como Gonzalez Prada y más tarde José Carlos Mariátegui<sup>22</sup> y Víctor Raúl Haya de la Torre<sup>23</sup> presentan la situación indígena como un problema socioeconómico que no puede ser solucionado sólo por medio de la educación.

En la guerra del Pacífico contra Chile (1879-1883) se moviliza a la población indígena. La participación en esta guerra conduce a la concientización de su propia posición y situación dentro del convivir peruano. Dentro del gobierno nace la concepción de que este grupo debe ser integrado a la nación. El crecimiento de una burguesía, resultante del surgimiento de la exportación e

<sup>22</sup> Marxista, fundador del Partido Socialista peruano en los años 20.

<sup>23</sup> Fundador del APRA en 1924 durante el exilio en México. Originalmente el APRA era un importante partido revolucionario.

industrialización, lleva a la necesidad de una mano de obra calificada. Se forman movimientos campesinos y obreros, que exigen -además del derecho a la tierra- el derecho a la educación.

Los intereses de la burguesía y de los latifundistas, que se oponen a la educación masiva de la población indígena, y la larga lucha de allí resultante, inciden para que, por un lado, se considere la importancia de la educación, pero por otro para que no se le preste una verdadera atención a la educación rural sino hasta los años cuarenta. Esto se refleja en dos hechos, en la fundación de los llamados "Núcleos Educativos Campesinos" (1945) y en la firma de un contrato con el ILV en 1946 (Autoeducación, 1984; Cerrón, 1982; Chang, 1982).

La Constitución de 1933 reconoce en varios artículos el uso de lenguas nativas como medio pedagógico a la más pronta castellanización (Yáñez, 1987).

### *Educación rural*

Como primer intento del gobierno peruano de institucionalizar la educación en la sierra, se fundó en 1945, con apoyo financiero y tecnología norteamericanos, el proyecto "Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación", SECPANE. Se establecieron Núcleos Educativos Campesinos, los NEC<sup>30</sup>, en 11 distritos de la sierra (Autoeducación, 1984). Junto a la educación básica formal, había la oportunidad para los adultos de seguir cursos de alfabetización, agricultura, higiene, y otros (Bizot, 1975). La idea de este proyecto de introducir la escuela en la vida de la población indígena y suprimir la concepción de que ésta es alejada de sus intereses, se puede considerar como positiva. Sin embargo, problemas como:

- la presencia de educadores provenientes de fuera de la comunidad y con poca o ninguna comprensión de la cultura autóctona;
- la falta de capacitación específica de estos educadores;

---

<sup>30</sup> El concepto nuclearización nació en los años 30 en el curso de discusiones entre expertos educativos de Perú, Bolivia y Ecuador. Estos tres países andinos tenían que bregar con la misma problemática: la existencia de grupos sociales marginales y condiciones topográficas que dificultaban considerablemente la comunicación en determinadas zonas. Las escuelas en éstas áreas estaban enormemente subempleadas y aisladas entre sí y de la comunidad para las que habían sido organizadas. La nuclearización se debe ver como la inserción de eslabones entre las escuelas en un distrito más o menos homogéneo, con una escuela como núcleo, funcionando como centro de coordinación (Bizot, 1975; 28).

- la falta de apoyo necesario;
  - la presión política y prejuicios;
- llevan a la terminación de este proyecto en el curso de 1962<sup>21</sup> (Bizot, 1975).

### *Instituto Lingüístico de Verano (ILV)*

En abril de 1946, William C. Townsend, el fundador del ILV, suscribe un contrato con el Ministerio de Educación. El ILV se ocuparía de la investigación etnolingüística y de la educación a grupos poblacionales indígenas. En base a la investigación hecha en 1952 el ILV organiza el "Programa de Educación Bilingüe Amazonía" auspiciado por el Ministerio de Educación. Se trabajó con 20 idiomas indígenas y se instaló un centro para la capacitación de educadores bilingües (Chang, 1982).

Para la sierra se desarrolló, en 1964, un programa educativo bilingüe semejante. Se comenzó con la educación de 700 niños de habla quechua en tres provincias del departamento de Ayacucho. Este programa fue ampliado considerablemente en los años siguientes (Chang, 1982). El objetivo principal de este programa educativo era el de construir un puente entre la comunidad lingüística quechua unilingüe y el sistema educativo formal de habla castellana. La lectura y escritura se aprendió primero en quechua y seguidamente en castellano (modelo transicional). Se elaboró mucho material y se instaló un programa de capacitación para educadores novatos (Chang, 1982).

Este programa educacional bilingüe del ILV todavía funciona tanto en la selva como en la sierra. En 1983 se dio educación bilingüe a 13.508 niños de 20 grupos lingüísticos distintos, en 9 departamentos (Dutcher, 1983).

Al igual que en Ecuador, también en Perú han habido regularmente críticas sobre las actividades y objetivos del ILV. En 1953 la iglesia católica denunció la verdadera índole del Instituto, la evangelización, y levantó su protesta. El gobierno de entonces, de Odría, apoyó a los norteamericanos. Durante el gobierno militar de Morales Bermúdez, nuevamente surgieron críticas sobre las actividades del ILV, esta vez de parte de los antropólogos, lingüistas y otros intelectuales, quienes querían expulsar al ILV del país.

---

<sup>21</sup> En el tiempo de Velasco se introducen nuevamente los NEC en la educación rural. Esta vez, la C significa "comunal" y no "campesino". Hasta donde conozco, en el programa de estos NEC no se prestó atención a la educación bilingüe.

Después de una campaña extensiva de radio y prensa del ILV y la intervención de la embajada norteamericana, el Ministerio de Educación desistió de la expulsión propuesta (Stoll, 1986). Recientemente, por parte de las organizaciones indígenas se escuchan críticas: "... el ILV no educa al indio, sino le hace dependiente de su ideología" (Pueblo Indio, 1986; 47). El actual contrato del ILV durará hasta octubre de 1989.

### *El proyecto Quinua*

En 1964, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima inicia un proyecto experimental de educación bilingüe (quechua/castellano) en el NEC de Quinua (Departamento de Ayacucho), bajo los auspicios del Plan de Fomento Lingüístico, ahora llamado Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA).

Este proyecto atravesó varias fases<sup>22</sup>. En la primera fase (1964-1968) el programa consistió en la enseñanza del castellano como segundo idioma y la alfabetización en: a. quechua como transición al castellano, y b. sólo castellano. Los resultados negativos de la alfabetización en quechua, como también el rechazo de los padres a este enfoque, condujeron a la universidad en la segunda fase (1969-1971) a enfatizar en la elaboración y aplicación de material en castellano. Esto, tampoco lleva a resultados satisfactorios; como consecuencia en la tercera fase (1972-1976) se retorna a la enseñanza de contenidos castellano y quechua. Se elabora nuevo material destinado a los primeros 4 grados de educación básica.

Desde 1977 a 1982 se trabaja con un programa educativo bilingüe que alfabetiza en castellano y al mismo tiempo transfiere las habilidades adquiridas en quechua. Se ve a la educación bilingüe como "educación entregada parcialmente en castellano con el fin de que los niños aprendan y al mismo tiempo mantengan y desarrollen su idioma materno, el quechua. La utilización de estos dos idiomas debe contribuir además a satisfacer los objetivos educativos del curriculum del primer grado de la educación básica" (Zuñiga et. al., 1977, 5). De una primera evaluación al final del programa se resalta que:

- \* los niños consiguieron más confianza en su capacidad para aprender en dos idiomas;

---

<sup>22</sup> Para una descripción más detallada del proyecto, Ver Zuñiga et. al., 1974, 1975, 1985.

- \* hubo mayor aceptación en el aprecio de los padres por la educación y alfabetización en castellano y quechua;
- \* nació un interés mayor y generalizado entre los educadores rurales por la educación bilingüe, y se dio una demanda de ella. (Zuñiga, 1985; 14).

Hasta 1986 el proyecto no pudo funcionar por las actividades de Sendero Luminoso y la presencia del ejército en esta región; en este momento se trabaja con un grupo nuevo de maestros. Existe un contrato con el actual gobierno por el que el estado toma a su cargo una parte del costo de la capacitación de los educadores (Zuñiga, 1986).

### *Reconocimiento oficial del Quechua*

El 3 de octubre de 1968, Belaúnde Terry es depuesto como presidente por la armada. El gobierno militar bajo el mando de Velasco Alvarado toma el poder y llama a la "Revolución Peruana". Esta revolución culmina en las elecciones de 1980, en las que Belaúnde regresa al poder.

El primer período del gobierno militar se caracteriza por las reformas: reforma agraria (1969), nacionalización de las industrias del petróleo, minería y otras, también hay reformas en el área de la educación. En el "Informe General" (1970), la "Ley General de Educación" (1972), la "Política Nacional de Educación Bilingüe" (1972), el "Reglamento de la Educación Bilingüe" (1973), el "Reglamento de Educación Básica" (1975), además de la organización del "Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe"; el gobierno reconoce la pluralidad del convivir peruano y el uso de idiomas autóctonos en la alfabetización tanto de niños como de adultos. Esta alfabetización bilingüe está concebida como una gradual y más armoniosa forma de hispanización. Conjuntamente se instala un sistema educativo que toma en cuenta la diversidad social y regional del país (Pozzi-Escot, 1981).

En mayo de 1975 el quechua es reconocido como idioma oficial del Perú, junto al castellano, por medio del Decreto/Ley 21156, por el cual a partir del año escolar 1976 el quechua debe ser enseñado en todos los niveles de educación. Los Ministerios de Guerra, Marina, Aviación, Asuntos Interiores y Educación son los encargados de la ejecución de esta tarea. En el área de la jurisprudencia deberán darse los pasos necesarios para que, desde 1977, en juicios que involucran hablantes de quechua, los procedimientos se puedan realizar en quechua. El Ministerio de Educación y otros sectores serán los responsables de la preparación de la redacción de diccionarios,

textos, manuales y otros documentos necesarios para la ejecución completa de esta ley (Chang, 1982; 182-183).

El Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, INIDE es la institución que se ocupará de la reforma educativa, incluidos los proyectos educativos bilingües de Cuzco y Puno. También en 1975 ocurre la aprobación de un nuevo alfabeto quechua.

El carácter positivo de esta ley/decreto 21156 se pierde en su ejecución. Por la falta de una adecuada investigación lingüística previa, así como por la falta de apoyo en la implementación, la ley no resulta más que una medida demagógica del gobierno, dirigida a la búsqueda de simpatía de los quechua hablantes (Chang, 1982; Cerrón, 1982; Rojas, 1982). Sin embargo, es gracias a esta ley que ha habido una dinamización en el país en pro de las lenguas indígenas.

En 1975, se produce un cambio de mando dentro del gobierno militar, por el que la revolución pierde efectividad. Esto se manifiesta, entre otras cosas, en la nueva constitución de 1979, que dice en su artículo 83: "El castellano es el idioma oficial de la República. Además, se reconoce el uso oficial del quechua y aymara en las regiones y en la forma establecida por la ley. Los demás idiomas indígenas también forman parte del patrimonio cultural de la nación". La ley que establece en qué regiones y en qué forma se podrá utilizar el quechua y el aymara, nunca fue promulgada (Rojas, 1982). Sin embargo, para preparar un proyecto de ley para este efecto se organizó en 1983 una comisión integrada por un número de lingüistas y representantes de dos organizaciones indígenas. (Pueblo Indio, 1984; 28).

### *Educación bilingüe experimental*

En base a las medidas educativas del período 1970-1975, anteriormente mencionadas, se organizan varios proyectos educativos bilingües en quechua. Los dos más importantes son los realizados en los departamentos de Cuzco y Puno, que se inician con la ayuda tecnológica y financiera de los Estados Unidos y Alemania Federal, respectivamente, y apoyados por el INIDE. Por otra parte las autoridades educativas departamentales han iniciado proyectos de educación bilingüe infantil -siempre en forma experimental- en un buen número de departamentos: Ancash (1979), Huancavelica (1980), Lambayeque (1981) y Ancash (1982) (Dutcher, 1983).

En la selva funciona desde 1975, el Programa Bilingüe e Intercultural del Alto Napo. La enseñanza y la capacitación de los educadores indígenas, se hace en quechua. El proyecto depende del organismo educativo departamental y cuenta con la cooperación de colaboradores del Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, CAAAP. En 1983 se realizaba el proyecto en 19 escuelas, en las que 835 niños seguían la enseñanza primaria y 72 la enseñanza secundaria. Como lo indica el nombre del programa, se trata de educación bilingüe intercultural. Una de las metas es "dar educación en concordancia con los valores de la población, para así reevaluar su dinámica y creatividad" (Fernández, 1985, 3). La intención a mediano y largo plazo es la de que el programa sea ejecutado en su totalidad por los educadores indígenas (San Román, 1984; Fernández, 1985).

### *Proyecto de Cuzco*

Con la ayuda financiera de USAID y el apoyo técnico y de consulta del INIDE y de la Universidad de Cornell (E.E.U.U.), en 1974 se organizó en Cuzco un proyecto experimental de educación bilingüe básica para niños quechuas. La investigación previa se hizo en el período 1974-1977 y el proyecto se inició en 1977. Se planificó para un período de cinco años pero por varios problemas el proyecto se paralizó en el curso de 1979. Los problemas, entre otros, fueron:

- \* dimensiones demasiado grandes del proyecto;
- \* muy poca información a los padres sobre la naturaleza del proyecto. Ellos pensaban que se enseñaría sólo en quechua;
- \* la notable diferencia salarial entre los diversos miembros del personal condujo varias veces a la realización de huelgas;
- \* la falta de presupuesto para publicar el material elaborado;
- \* el personal hablaba el quechua limitadamente, a más alto rango, peor el dominio del quechua. Esto, entre otros factores, tuvo efectos en la elaboración del material.

Sin embargo, se pueden citar como resultados positivos:

- \* la formación de un equipo multidisciplinario;
- \* aumento en la concientización sobre la importancia de la educación bilingüe, lo que beneficia el estatus del quechua (Pantigozo, 1986; Hornberger, 1980).

Hornberger (1980) observa sobre el proyecto de Cuzco: "lo que aparentaba ser el inicio de un programa efectivo de educación bilingüe, fue descontinuado antes de que pudiera hacer avances reales" (Hornberger, 1980; 26 )

### *Proyecto de Puno*

Desde 1978 se realiza en el departamento de Puno el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe - Puno (PEEB-P), gracias a un convenio entre el Ministerio de Educación y Alemania Federal por medio de la GTZ (Deutsche Gesellschaft fuer Technische Zusammenarbeit). También el INIDE está involucrado en su ejecución. La primera fase (1978-1980) se destinó a la investigación preparativa y a la capacitación de los educadores bilingües. En abril de 1980 se comenzó la ejecución del programa con niños de habla quechua y aymara en el primer grado de educación básica. Se trabaja en 35 escuelas con aproximadamente 4000 alumnos, de los cuales la mitad habla quechua y la mitad aymara.

El programa utilizado dentro de este proyecto parte de la educación bilingüe bicultural. Esto significa que:

- a. tanto el idioma materno como el castellano se usan para transferir los conocimientos;
- b. el castellano se enseña como segundo idioma;
- c. el curriculum está compuesto de materias relacionadas con el ambiente vital y las necesidades de los niños y de sus padres. (López, 1983).

Este modelo de enseñanza bilingüe según el principio de mantenimiento -al contrario del modelo de transición que se dirige a la asimilación- "respetar la identidad cultural particular de los alumnos y aspira a un perfil del país que no implique pérdida de la identidad, sino que respete las diferencias existentes entre los grupos poblacionales" (López, 1983; 7). Se ha desarrollado un programa para los primeros cuatro grados de educación básica, y se ha trabajado en la elaboración de material para el quinto y sexto grado.

Como puntos positivos del programa se puede citar:

- \* la producción de literatura en quechua y aymara;
- \* el leer y escribir en quechua y aymara ya no es "algo novedoso";
- \* se han revalorizado el idioma y cultura propios (López & Jung, 1986).

Los problemas que se presentan o se han presentado en la ejecución del proyecto, son entre otros:

- Educadores

- \* En el entrenamiento de los educadores se tropieza con la actitud negativa que tienen las personas para capacitarse en aspectos relativos a su propio idioma. Hay resistencia para aprender a aplicar el idioma materno hasta entonces usado verbalmente como instrumento de enseñanza y el castellano como segundo idioma.

- \* Hay rotación entre los educadores, lo que origina problemas en la continuidad de la ejecución del proyecto.

- Información

- \* En la organización del proyecto no ha habido preocupación por la información a los padres de familia sobre la naturaleza de la enseñanza. Esto ha conducido a muchos malentendidos y resistencia (López & Jung, 1986).

El apoyo de la GTZ se planificó hasta el año de 1987. Desde el año escolar 1986/87, el Ministerio de Educación quiere extender la educación bilingüe en forma experimental a todo el departamento de Puno, dentro del marco de un convenio con el Banco Mundial. (López & Jung, 1986; Lozano, 1986)".

### *Acontecimientos recientes*

Después de la Constitución de 1979, en la que el reconocimiento oficial del quechua es ambiguo, en 1982 aparece una nueva ley de educación. En los artículos 40 y 45 se propugna el uso de idiomas autóctonos en la educación básica y la alfabetización de adultos, pero "integrado en un proceso de hispanización".

Con frecuencia se critica el manejo lingüístico y educativo del gobierno. En 1980, las organizaciones indígenas reunidas en el "Primer Congreso de Nacionalidades Quechua, Aymara y la de la Selva" expresaron reparos a la

---

"En 1986, según los expertos en el programa de Puno, esta intención es algo prematura y ambiciosa. En primer lugar, aún no ha sido evaluado el proyecto en su globalidad, ni tampoco se dispone de suficientes educadores y supervisores bilingües capacitados (López & Jung, 1986). Sin embargo el Proyecto se evaluó entre octubre y diciembre de 1987.

política educacional bilingüe existente, y abogaron por la educación bilingüe intercultural (Túpac, 1981).

Durante el "Seminario Subregional sobre Políticas y Estrategias Educativo culturales con Poblaciones Indígenas", organizado por la UNESCO y el Ministerio de Educación, en noviembre de 1985 en Lima, se condenó la política de hispanización del gobierno, así como la delegación por parte del estado de sus funciones educativas y culturales a una entidad como el ILV. Se constató que la ley educativa actual no contribuye a los intereses de grandes grupos poblacionales. Los representantes de cinco organizaciones indígenas tanto del Perú como de afuera, propusieron lo siguiente:

1. que el gobierno y sus instituciones inicien la educación bilingüe e intercultural, con la participación de las organizaciones indígenas en las diferentes fases del proceso;
2. que los educadores bilingües sean nombrados por las mismas comunidades;
3. que se persiga la unificación de la escritura y alfabeto de todos los dialectos de cada idioma indígena;
4. que se redacten diccionarios y gramáticas de todos los dialectos de los distintos idiomas indígenas;
5. que aparte de una ley de educación bilingüe ajustada a la realidad de los pueblos indígenas, se adopte la infraestructura legal y las medidas que garanticen tierra, salud, préstamos y ayuda técnica para el desarrollo socio-económico y cultural de toda la población indígena (Propuestas de los Indígenas, 1985).

La Organización de Bases Aymaras, Amazónicas y Quechuas, OBAAQ, durante este seminario en Lima presentó un modelo educativo indígena que tiene entre otros objetivos "la liberación económica, política y cultural de las naciones indígenas", y el "desarrollo total de la cultura, valores morales e idiomas propios" (Huanca, 1985: 4). También la Sección Peruana del Consejo Indio de Sudamérica, (CISA) aboga, desde hace tiempo por la educación dirigida y ejecutada por la población indígena. Además, recientemente los sindicatos campesinos y educativos empiezan a interesarse por el papel del idioma vernáculo en la educación.

En la Amazonía, desde el programa educativo bilingüe del Alto Napo, iniciado en 1975 con quechua hablantes, se ha organizado proyectos comparables con grupos étnicos, como los Candoshi, Ashanica, Amuesha, etc. (Trapnell, 1986).

## Esquema de planificación lingüística

### *Formulación de decisiones*

#### •a. ¿Qué está haciendo el gobierno en política lingüística?

En el período de 1946-1968, el gobierno peruano no se ocupó activamente de la utilización de idiomas indígenas en la educación. Delega esta responsabilidad al ILV. Esta institución organiza el Programa de Educación Bilingüe Amazonía en 1952, y en 1964 un programa comparable para la Sierra. Estos dos programas funcionan hasta ahora. El contrato actual del ILV es válido hasta 1989.

Durante el gobierno militar de Velasco se le presta mucha atención a la educación. Por medio de varios decretos/ley, el gobierno reconoce la educación bilingüe tanto en la educación básica como en la alfabetización, con el objetivo de lograr un proceso de hispanización manejable. En 1975 se reconoce al quechua como idioma oficial. Se establece el INIDE para la ejecución de los diversos decretos educativos. En base a la nueva legislación, en varios departamentos se establecen proyectos educacionales experimentales por parte de los organismos educativos oficiales. Además, en Cuzco y Puno existen proyectos con financiamiento de Estados Unidos y de Alemania Federal, respectivamente.

Después del cambio de poder dentro de la junta militar, las reformas llegan a su fin. Apenas se trabaja en la ejecución de la legislación educativa. Incluso se tergiversa en alguna medida el reconocimiento oficial del quechua en la Constitución de 1979. La educación bilingüe tan sólo existe a nivel experimental. En esta dirección ha habido pocos cambios en los gobiernos posteriores. El apoyo de Alemania Federal al proyecto de Puno finalizará en 1987.\*

Además, el proyecto educativo bilingüe de Quinua (Ayacucho) que funciona desde 1964, ejecutado por la Universidad San Marcos, suscribió en 1986 un contrato con el gobierno para continuar con sus actividades.

#### •b. ¿Lleva el gobierno un manejo activo o pasivo?

Se puede constatar que el gobierno peruano lleva un manejo lingüístico

---

\*Nota del Editor: El convenio con la GTZ se cumplió hasta el período de post asesoría sólo con personal nacional por veinticuatro meses a partir de enero de 1989.

activamente hispanizante. Esto se evidencia en el hecho de que hasta la llegada del ILV, el castellano era el único idioma usado en la educación. El uso de los idiomas indígenas en los programas del ILV en la Selva y la Sierra, y también el uso legalmente establecido de ellos dentro de la educación básica y la alfabetización, tan sólo tenía como objetivo el fomentar un proceso armonioso y manejable de hispanización. El proyecto educativo experimental bicultural de Puno constituye una excepción. En ese proyecto no se parte de la hispanización, pero se aspira al uso equivalente tanto del idioma indígena (quechua y aymara) como del castellano.

•c. ¿Cuál es la actitud oficial del gobierno?

En el manejo político-lingüístico se pueden distinguir dos actitudes oficiales:

- \* Apoyo parcial: en el período de 1946-1968 la intervención gubernamental con respecto al quechua sólo concierne al dominio de la educación.
- \* Reconocimiento oficial: en 1975 se reconoce al quechua como idioma oficial junto con el castellano. Se establece que el quechua debe ser usado en todos los niveles de educación desde el siguiente año escolar. También en los procedimientos legales se debe usar el quechua. En otras palabras, el quechua fue reconocido como idioma oficial para los dominios de educación y jurisprudencia.

Para muchos, esta ley ambiciosa tenía un contenido demagógico. Nunca se tomaron medidas para poder usar efectivamente el quechua en todos los niveles dentro de la educación y la jurisprudencia. No se llegó más allá de su uso en proyectos experimentales educativos bilingües. Después de la Constitución de 1979, la actitud del gobierno debe ser considerada de apoyo parcial.

•d. ¿Cuál es la ideología de los planificadores?

La ideología gubernamental peruana es la de asimilación. Esto se evidencia claramente en la legislación.

*Ley General de Educación, 1972*

"La hispanización de toda la población se realizará con respecto a la personalidad cultural de los diversos grupos que componen el convivir nacional, y usando sus idiomas como medio de educación".

"El centro educativo cesará de ser bilingüe en el momento en que los niños y adultos solo usen el idioma común (Castellano) en el proceso educativo"

Basándose en estos y otros artículos de ley, Pozzi-Escot (1982, 121) dice: "Si es correcta nuestra interpretación, la reforma educativa (de 1972) ideó la educación bilingüe como educación en el idioma indígena y enseñanza del castellano, partiendo de que esta relación existe hasta que la adquisición gradual del castellano hace supérfluo al idioma indígena. De esta manera el uso del idioma indígena es temporal y sujeto a la medida de asimilación del castellano". Esta conclusión es valedera también para la nueva ley de educación de 1982, en la que los artículos 40 y 45 dicen:

### *Ley General de Educación, 1982*

"En las comunidades donde no se habla castellano, se comienza la educación en el idioma indígena dirigida a una hispanización progresiva..." (art. 40).

"La alfabetización se hará en forma selectiva y progresiva y se ejecutará, preferiblemente en el idioma materno en esas comunidades donde se habla idiomas indígenas, integrada a un proceso de hispanización" (art.45).

#### •e. ¿Para qué dominios se planifica?

El uso del quechua se planifica para los dominios de educación y jurisprudencia. A mi entender, en este último dominio nunca se llegó a ejecutar la planificación.

#### •f. ¿Existe cooperación con otros ministerios?

En el decreto/ley 21156 se reconoce el quechua como idioma oficial y para la ejecución del mismo se nombran a los Ministerios de Guerra, Marina, Aviación, Asuntos Internos y Educación. Se podría pensar que hubo cooperación entre estos ministerios en la implementación de tal ley; sin embargo la aplicación de la ley 21156 llegó, como hemos visto, únicamente a la educación bilingüe experimental, dentro de la educación formal básica, razón por la cual es poco probable que efectivamente haya habido la mencionada cooperación.

#### •g. ¿Existe cooperación con otros países?

La cooperación con otros países en el nivel de toma de decisiones se dio a

través de contratos con USAID (Proyecto de Cuzco), y Alemania Federal (Proyecto de Puno). Además, el contrato con el ILV se lo puede considerar en el ámbito de la cooperación internacional. Con los otros dos países andinos no existe colaboración a nivel de la toma de decisiones.

### *Codificación y elaboración*

#### •a. ¿Quiénes ejecutan los planes?

La primera vez que el gobierno mostró interés por el uso de idiomas indígenas en la educación fue en la Constitución de 1933, y se práctico en el Plan de los Núcleos Escolares Campesinos con el apoyo económico y administrativo del Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación. Esta influencia norteamericana reapareció cuando el gobierno firma un contrato con el ILV.

El ILV recibió autorización del gobierno para ofrecer educación bilingüe tanto en la selva como en la sierra por medio del "Programa de Educación Bilingüe", y para capacitar educadores bilingües. Esta situación existe actualmente.

Durante el gobierno militar de Velasco, el estado asume la responsabilidad de la educación y de la alfabetización. Se crea el INIDE para la ejecución de las decisiones de planificación, particularmente de los proyectos experimentales en educación bilingüe en Cuzco y Puno. Sin embargo, en estos proyectos está también presente el financiamiento extranjero y el apoyo técnico (USAID y GTZ). A un grupo de lingüistas se le encarga redactar una gramática y un diccionario para seis variaciones del quechua. Después de Velasco se inician en varios departamentos proyectos bilingües experimentales bajo la dirección de organismos educativos oficiales. En 1986, el proyecto Quinoa (CILA) logra un contrato con el gobierno, para cubrir el costo de la capacitación de los educadores.

#### •b. ¿Qué dialecto quechua o idioma se estandariza?

El reconocimiento oficial del quechua en 1975 no se refirió a un dialecto quechua en particular, sino que era válido para todos los dialectos. Se ha dado preferencia al desarrollo de los distintos dialectos, lo que finalmente tendrá que conducir a la gestación de un quechua standard (Escobar et. al., 1975). Se han publicado diccionarios y gramáticas en seis dialectos, a saber:

Ancash-Huailas, Ayacucho-Chanca, Cajamarca-Cañaris, Cuzco-Callao, Junín-Huanca y San Martín.<sup>33</sup>

En aquellas zonas donde se desarrollan proyectos experimentales de educación bilingüe, a causa de la elaboración de material didáctico y por los nuevos usos y aplicaciones del quechua, el respectivo dialecto será más estandarizado que en las zonas donde esto no sucede.

•c. ¿Qué actividades se realizan?

### *ILV*

El ILV ha publicado diversos estudios lingüísticos sobre los dialectos quechuas de Ancash, Ayacucho, Cajamarca, Huánuco, Junín y San Martín. También apareció material de lectura bilingüe en varios de estos dialectos (publicación sin fecha del ILV).

### *Alfabeto*

En 1944 el ILV estableció un alfabeto para el quechua, que fue aprobado y oficialmente reconocido en Perú en 1946 (Ver esquema 4). Después del reconocimiento oficial del quechua, por medio de un decreto ministerial se estableció en 1975 el "alfabeto básico general" del quechua (Ver esquema 5) con adaptaciones para los cinco dialectos: Ancash-Huaylas, Ayacucho-Chanca, Cajamarca-Cañaris, Cuzco-Collao y Junín-Huanca. En 1983 fue formulada una ortografía adaptada para el quechua, en el "Primer Taller de Enseñanza en Quechua y Aymara" organizado por el Centro de Investigación de Lingüística Aplicada, por representantes del CILA (Universidad de San Marcos, Lima) y el Departamento de Lenguas y Literatura de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (Ver esquema 6) (Pueblo Indio, 1984), y en el que participan cerca de cincuenta representantes de diversas instituciones y proyectos que trabajan con población quechua o aymara hablantes en diversas partes del país. Finalmente, este alfabeto y después de mucha presión, fue aprobado por el Ministro de Educación en noviembre de 1985.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup>Según Cerrón (1985) estos diccionarios y gramáticas fueron elaborados apuradamente en un período en que se vislumbraba un cambio dentro del gobierno. Se redactaron desde el punto de vista de mantenimiento del idioma y no desde el del desarrollo del mismo.

<sup>34</sup>Dentro del proyecto de Puno se decidió en 1983 utilizar tres vocales (a-i-u) en vez de las cinco vocales del "alfabeto básico general" de 1975 (Komarek, 1985).

## ESQUEMA 4

### ALFABETO QUECHUA DEL ILV (1946)

(Ver: Albó, 1985)

	labial	alveolar	palatal	velar	postvelar
<b>oclusivas</b>	p	t	c	k	q
<b>aspiradas</b>	ph	th	chh	kh	qh
<b>glotales</b>	p'	t'	ch'	k'	q'
<b>fricativas</b>		s	sh	j	
<b>nasales</b>	m	n	ñ		
<b>laterales</b>		l	ll		
<b>vibrantes</b>		r			
<b>semi-vocales</b>	w		y		
<b>vocales</b>		i		u	
		e		o	
		a			

## ESQUEMA 5

### ALFABETO BASICO GENERAL

(Ver: Boletín Informativo Básico, 1976)

	labial	alveolar	palatal	velar	postvelar	glotal
<b>oclusivas</b>	p	t	ch	k	q	
<b>fricativas</b>		s	sh			h
<b>nasales</b>	m	n	ñ			
<b>laterales</b>		l	ll			
<b>vibrantes</b>		r				
<b>semi-vocales</b>	w		y			
<b>vocales</b>		i		u		
		e		o		
		a				

## ESQUEMA 6

### ALFABETO QUECHUA, 1985

(Ver: Pueblo Indio, 1984, 32)

	labial	alveolar	palatal	retroflejo	velar	postvelar	glotal
oclusivas	p	t	ch	tr	k	q	
africadas		ts					
aspiradas	ph	th	chh		kh	qh	
glotales	p'	t'	ch'		k'	q'	
fricativas		s	sh				h
nasales	m	n	ñ				
laterales		l	ll				
vibrantes		r					
semi-vocales	w		y				
vocales	i		u				
		a					

#### *Diccionarios y gramáticas*

Por orden del Ministerio de Educación en 1976 se publicaron diccionarios y gramáticas en los seis dialectos principales.

#### *Proyectos experimentales de educación bilingüe*

##### *Cuzco*

Para los docentes se escribió y publicó 7 manuales. Además se preparó material para castellano como segunda lengua, matemáticas, ciencias sociales y un texto de lectura en quechua (Hornberger, 1980). Por problemas financieros no se pudo publicar una parte del material preparado.

##### *Puno*

En los "Cuadernos de Información Educativa" se publica un compendio del material de lectura para los primeros tres grados de la educación básica y de los estudios sociolingüísticos que fueron elaborados y publicados en el marco del proyecto de Puno. Para la post-alfabetización se ha publicado dos

volúmenes con cuentos y leyendas quechuas, y una serie de textos de contenido científico popular (medicina popular, agua) (López & Jung, 1986). A fines de 1984 aún no estaba listo el material para el cuarto grado (Komarek, 1985)."

### *Quinua*

En el período de 1977-1982 se desarrolló y se utilizó material para cuatro fases de los tres primeros grados de la educación básica:

- enseñanza verbal del quechua
- enseñanza verbal del castellano como segundo idioma
- lectura-escritura en quechua y castellano
- medios audiovisuales para la capacitación de los educadores (Zuñiga, 1985).

### *Alto Napo*

En el marco del proyecto educacional bilingüe en Alto Napo se ha realizado y publicado investigaciones sociolingüísticas y antropológicas. También se desarrolló material especial, y se adaptó el curriculum oficial de la educación básica (San Román, 1984).

### *Universidades*

El quechua se enseña en diferentes universidades como materia dentro de algunas ramas de estudio, como medicina, sociología, etc. Desde junio de 1985 en Puno, existe un Postgrado de Lingüística Andina y enseñanza con cursos en sociolingüística, educación bilingüe (teoría y didáctica), filología general aplicada al quechua y al aymara. El programa está destinado a formar profesionales los cuales a través de un curriculum interdisciplinario que les permitirá asumir tareas como la formulación y conducción de planes para la educación bilingüe."

En "Panorama de la Lingüística Andina", (Cerrón 1985) hace un recuento detallado de lo que se ha hecho en los últimos 20 años en investigación lingüística en el área del quechua.

---

<sup>37</sup> Nota del Editor: A la publicación del presente libro, el Proyecto Puno ha publicado ya todos los materiales escolares.

<sup>38</sup> Nota del Editor: A la finalización del Convenio entre la Universidad Nacional del Altiplano, auspiciadora de la mencionada maestría, se hizo una evaluación del Proyecto. El resultado fue el de ampliar el convenio entre la Universidad y la GTZ para ejecutar un nuevo programa de esta maestría.

## *Academia de la lengua Quechua*<sup>39</sup>

La Academia de la lengua quechua se creó y se reconoció oficialmente en Cuzco en 1958. En 1986 existían 7 academias oficiales en el Perú. Las actividades realizadas por la Academia de Cuzco son, entre otras:

- publicación de un diccionario quechua-castellano, en el que aparecen todas las variaciones quechua (con financiamiento de la UNESCO);
- organización de concursos literarios;
- redacción de una gramática;
- realización de cursos de idioma.

Entre las academias peruanas existe contacto recíproco y colaboración. También se mantiene contacto con academias en La Paz y Cochabamba (Bolivia). No existe contacto con la Academia en Quito (Aragón, 1986).<sup>40</sup>

### *Implementación*

- a. ¿Qué acciones se emprenden para ejecutar la legislación y/o decretos político lingüísticos?

En la legislación del período 1970-1975 se estableció con respecto al quechua lo siguiente:

1. educación y alfabetización en el idioma indígena;
2. reconocimiento oficial del quechua y su uso en todos los niveles de educación y en la jurisprudencia, donde fuera necesario.

Para ejecutar la legislación se ha hecho lo siguiente:

Ad 1:

- Fundación del INIDE, una institución ejecutante que se ocupa, entre otros, de proyectos educacionales bilingües experimentales, y de la publicación del material educativo y de la investigación realizada dentro de los proyectos.

---

<sup>39</sup> En Ecuador y Bolivia no he visitado Academias Quechua, pues según informantes éstas en ciertos casos funcionaban alrededor de una sola persona, y no jugaban un papel activo en el proceso político lingüístico.

<sup>40</sup> Nota del Editor: En Ecuador no existe una Academia de la Lengua Quichua aunque en diversas reuniones culturales se ha dado esta sugerencia. El interés en Ecuador, tanto de lingüistas, productores de textos y organizaciones indígenas, se encamina, sobre todo a partir de 1980, a unificar la lengua escrita aunque ésta nunca se haya oficializado.

- La organización y realización por las autoridades educativas departamentales de algunos proyectos educativos bilingües experimentales en varios departamentos.
- Se mantuvo el contrato con el ILV.

#### Ad 2:

- Aparte del establecimiento oficial del alfabeto, la publicación de gramáticas y diccionarios en seis dialectos quechua y las actividades nombradas anteriormente, no se han dado pasos adicionales para implantar el quechua en la educación y la jurisprudencia.

Chang (1982, 183-184), dice sobre esto: "Como se sabe, la implementación y la evaluación son las fases esenciales de la planificación lingüística. En éstas se puede medir el éxito de las fases anteriores. En el Perú han sido muy limitadas las medidas antes y después del reconocimiento oficial del quechua". En base a entrevistas con educadores peruanos, constata: "...la planificación estaba dirigida a la manipulación de la opinión pública justamente antes de la posible caída del gobierno. En un esfuerzo desesperado, el gobierno quebrantó el valor de muchos principios sociolingüísticos. La modernización de un país con la ayuda de la planificación lingüística exige una comisión de planificación mejor formada y un programa amplio de investigación previa. Sólo de esa manera se puede estar seguro de la implementación de una planificación científica".

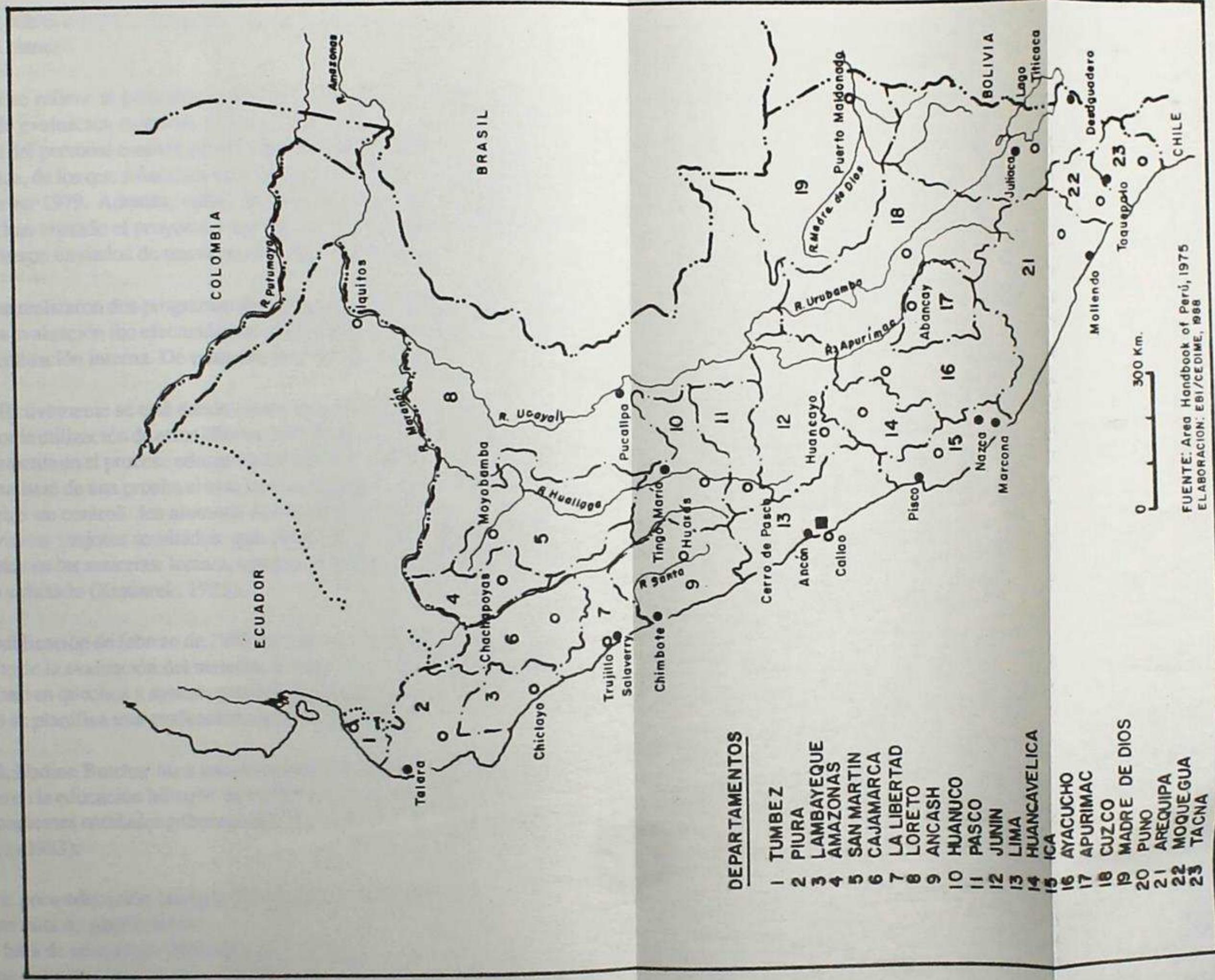
- b. ¿Se utiliza el quechua para aquellos dominios para los cuales ha sido planificado?

En la legislación actual (Constitución de 1979 y Ley de Educación de 1982) se habla del uso del quechua en la educación y en la alfabetización. El quechua se utiliza en la educación básica formal sólo en proyectos educativos bilingües experimentales. La alfabetización de adultos en quechua no existe actualmente.

- c. ¿Se está entrenando educadores bilingües?

El entrenamiento de educadores bilingües en efecto solamente ocurre dentro de los proyectos educativos bilingües experimentales y en los del ILV. Según la ley, en las academias pedagógicas se debe prestar atención a la educación bilingüe; sin embargo, en la práctica éste no es el caso. Sí se está entrenando en este momento educadores bilingües en academias pedagógicas en el Departamento de Puno. Esto obviamente es consecuencia del actual proyecto experimental de Puno (López, 1986).

MAPA N° 7  
Los Departamentos del Perú



**DEPARTAMENTOS**

- 1 TUMBEZ
- 2 PIURA
- 3 LAMBAYEQUE
- 4 AMAZONAS
- 5 SAN MARTIN
- 6 CAJAMARCA
- 7 LA LIBERTAD
- 8 LORETO
- 9 ANCASH
- 10 HUANUCO
- 11 PASCO
- 12 JUNIN
- 13 LIMA
- 14 HUANCAVELICA
- 15 ICA
- 16 AYACUCHO
- 17 APURIMAC
- 18 CUZCO
- 19 MADRE DE DIOS
- 20 PUNO
- 21 AREQUIPA
- 22 MOQUEGUA
- 23 TACNA

## Evaluación

- a. ¿En la práctica existe evaluación a nivel oficial referente a la ejecución de los planes?

En lo que se refiere al proyecto de Cuzco no he podido detectar ningún material de evaluación existente. Según Nancy Hornberger (1980) varios miembros del personal estaban encargados de la investigación sociológica y lingüística, de los que solamente la investigación lingüística ha publicado resultados en 1979. Además, varios consultores de universidades de los E.E.U.U. han visitado el proyecto y han escrito reportes que sólo en casos aislados fueron enviados de nuevo en castellano al personal.

En 1984 se realizaron dos programas de evaluación en el proyecto de Puno: la primera evaluación fue efectuada por una comisión externa, y la segunda fue una evaluación interna. De estas dos evaluaciones resaltó:

- \* que efectivamente se está dando clases en quechua y aymara;
- \* que por la utilización de estos idiomas indígenas los niños participan más activamente en el proceso educativo (menos inhibición y menos miedo);
- \* que -en base de una prueba al azar en tres escuelas experimentales y tres escuelas de control- los alumnos de educación bilingüe generalmente obtuvieron mejores resultados que los alumnos de las escuelas tradicionales en las materias: lectura, comprensión, pronunciación de castellano y dictado (Komarek, 1985).

En una publicación de febrero de 1985 del Ministerio de Educación, se hace un reporte de la evaluación del material de lectura y escritura, matemáticas y castellano en quechua y aymara para los dos primeros grados. Al final del proyecto se planifica una evaluación total (López, 1986).

En 1982, Nadine Butcher hizo una investigación de la situación entonces existente en la educación bilingüe en el Perú, de la que hizo un reporte a las correspondientes entidades gubernamentales. Entre otras, llega a estas conclusiones (1983):

- \* existe poca educación bilingüe allí donde debería haberla;
- \* existe falta de planificación;
- \* hay falta de educadores bilingües capacitados;
- \* existe falta de docentes para entrenar a los educadores bilingües. Ni en las academias pedagógicas ni en las universidades existen carreras en educación bilingüe;

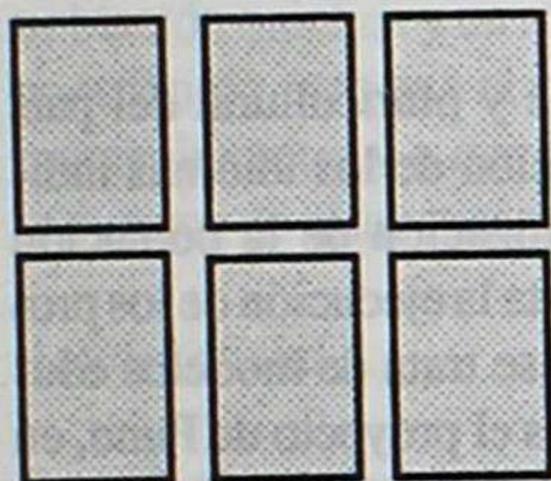
- \* hay carencia de curriculo y textos adecuados. Se ha hecho mucho trabajo, pero fragmentado y de corta duración;
- \* hay falta de instrumentos adecuados de evaluación, a excepción de Puno.
- \* hay falta de supervisión;
- \* por la fragmentación de los programas se trabaja independientemente unos de otros. No se aprovechan las experiencias mutuas.

•b. ¿En base de los resultados, se está haciendo cambios en los programas?

Del reporte de 1985 sobre la evaluación del material educativo del proyecto de Puno, se constata que se han hecho ajustes en base a los resultados. Ya antes se mencionó que en el año escolar 1986/1987 se comenzó con educación bilingüe experimental en todo el departamento de Puno. Esto ocurrirá sin que haya habido una evaluación general y final del experimento de Puno.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Nota del Editor: La evaluación final del proyecto se llevó a cabo entre octubre de 1987 y marzo de 1988 y estuvo a cargo de un equipo de cinco especialistas (dos sociolingüistas dos pedagogos y una antropóloga) del Departamento de Investigación Educativa del Instituto Politécnico Nacional de México. El equipo mexicano fue apoyado en su trabajo por cuatro asistentes de investigación hablantes del quechua o del aymara. (Ver: Rockwell et al 1988).



## CAPITULO 6 ANALISIS Y CONCLUSIONES

### Introducción

En los tres capítulos precedentes se ha descrito la política lingüística de Ecuador, Bolivia y Perú. En primera instancia he presentado un recuento histórico acerca de la política lingüística de cada país desde la independencia. Seguidamente, para tener una mayor comprensión de la política lingüística y de la planificación lingüística de estos países, he contestado las subpreguntas por etapas, partiendo de las fases de planificación de Haugen (1966) y Rubin (1971). En base a estos datos, será contestada la primera pregunta de esta investigación, a saber:

- 1. ¿Qué política lingüística se lleva en cada país?

Esto se hará más detalladamente en la fase de planificación en los acontecimientos descritos para cada país. Se discutirá y analizará las similitudes y discrepancias.

En segundo término se responderá a la siguiente pregunta de la investigación:

- 2. ¿Existe cooperación en el área de la política lingüística con respecto al quechua entre los respectivos países?

Finalmente relacionaré la política lingüística y la planificación lingüística en los respectivos países.

## *¿Qué política lingüística se lleva en Ecuador, Bolivia y Perú?*

### *• Formación de decisiones*

#### *Ideología*

De la legislación educativa de los países respectivos, se evidencia que las autoridades parten de una ideología de asimilación o hispanización.

En Perú ya fue reconocido el carácter plurilingüe y pluricultural del país antes de la oficialización del quechua. La utilización de los idiomas indígenas, sin embargo, está al servicio de la hispanización de la población indígena. Por eso debe verse desde ese punto de vista la ejecución de los proyectos bilingües experimentales, aún más porque se trata de modelos educativos con carácter transicional. Una excepción es el proyecto de Puno, en el que se aplica un modelo de mantenimiento.

En Bolivia, ya en 1955 se incorporan los idiomas indígenas en la educación, por lo menos se los menciona en la ley de educación de ese año. También, aquí el objetivo final es facilitar el proceso de alfabetización en castellano. En las reformas educativas posteriores, de 1968 y 1973, ya no entra en discusión el aspecto idioma, y se parte de un sólo currículum tanto para la ciudad como para la zona rural. El interés del gobierno por el carácter pluricultural del país se traduce en la creación del INEL en 1965 para la realización de investigaciones lingüísticas y el cofinanciamiento de un proyecto educativo bilingüe experimental en quechua, en Cochabamba, según el modelo transicional. En este momento no existe educación bilingüe formal en quechua. El proyecto de alfabetización realizado por el SENAEP era el único proyecto educativo en el idioma propio que en 1986 reposaba bajo la responsabilidad del gobierno.

En Ecuador, tanto las constituciones de 1945 como la de 1978, reconocen la utilización de los idiomas indígenas en la educación. En 1981 se reconoce oficialmente, por resolución ministerial, a la educación bicultural y bilingüe. En contraste a la legislación de Bolivia y Perú, la utilización de idiomas indígenas no se conecta explícitamente con un proceso dirigido a la hispanización. Sin embargo, por la falta de aplicación estructural de la ley, se puede constatar que aquí se trata de una política de hispanización implícita. Inclusive, en el Programa Nacional de Alfabetización no se ha prestado atención a la educación bilingüe. Además, el programa de alfabetización en la práctica llegó apenas más allá de la alfabetización en quichua, por lo que no satisfizo las necesidades de la población.

El proyecto EBI que funciona desde 1985 es experimental y financiado por Alemania Federal. También la creación de Normales Superiores Bilingües, en cuyos programas se imparten dos horas semanales de quechua, demuestra que no se busca estructuralmente una solución a la problemática educativa en la zona rural. El enfoque contradictorio del Programa Nacional de Alfabetización en el período 1980-1982 le ha llevado a su fracaso; sin embargo justamente este fracaso ha originado una mayor concientización entre la población quichua y un movimiento indígena cada vez más fuerte, lo que ha contribuido para que el proyecto EBI fuera concebido según el modelo de mantenimiento, y a que las organizaciones indígenas realicen sus propios proyectos de alfabetización.

### *Actitud oficial*

En todos los países la política lingüística se limita al apoyo parcial, es decir, que la intervención gubernamental con respecto al quechua sólo concierne a su utilización dentro de la educación. En vista de que dentro de la educación formal sólo se trata de experimentos que, por lo menos hasta ahora, no han sido introducidos de forma estructural en el sistema educativo, aparte de la actitud de apoyo parcial, se puede hablar principalmente de una actitud de tolerancia. El gobierno permite que se organicen proyectos educativos dentro de la misma comunidad lingüística quechua. Esto es válido particularmente para el Ecuador.

En el Perú se habla además, en el período de 1975-1979, de reconocimiento oficial del quechua tanto en la educación como en lo jurídico. Como fue tratado en el capítulo 5, resulta que esta ley fue calificada como demagógica debido a una deficiente investigación preparatoria y a la negligencia en su implementación. El reconocimiento oficial del quechua ha tenido un efecto positivo sobre el estatus.

### *Manejo lingüístico*

Partiendo de la práctica y de la legislación, se constata que en Bolivia y Perú se puede hablar de un manejo activo de hispanización. En Perú esto se evidencia por la legislación y por los proyectos experimentales de educación bilingüe transicionales organizados tanto por el ILV como por las autoridades locales. Esto también es valedero para Bolivia, donde se realizó tan sólo una experiencia educativa bilingüe en quechua, también según el modelo transicional.

En el Ecuador la situación es algo distinta. Aunque la ideología gubernamental

mental no se puede describir de otra manera sino como de asimilación, en la práctica está ocurriendo un proceso que constituye, en su mínima expresión, un factor de freno para la ejecución de esta ideología. Expresada por una organización indígena nacional fuerte y autoconciente, que -en busca de su identidad cultural y lingüística- no acepta sin críticas los programas gubernamentales. En efecto, las reacciones de estas organizaciones en el Programa Nacional de Alfabetización fueron tan fuertes, que el gobierno debió cancelar el programa. Posteriormente se organizó el proyecto experimental EBI, que ha buscado la participación de las organizaciones indígenas<sup>a</sup>. El manejo gubernamental ecuatoriano puede, entonces ser definido de mejor manera como moderadamente activo con relación al uso del quechua en la educación.

### *Cooperación con otros ministerios*

En ninguno de estos países existe, actualmente, alguna cooperación entre el Ministerio de Educación y otros ministerios para dar una solución integral a la problemática educativa de la población indígena. "El problema indígena", es decir la integración de la población indígena a la sociedad nacional, generalmente es enfocado por los gobiernos como un problema exclusivamente educativo, en el que apenas se reconoce el aspecto idioma. Otros aspectos, como el derecho a la tierra, salud, derechos culturales, etc., que son reclamados como derechos por las organizaciones indígenas, aparecen igualmente como puntos autónomos en la política de los diferentes gobiernos. Esto se evidencia por ejemplo en el funcionamiento de la Oficina Nacional de Poblaciones Indígenas, un servicio creada en Ecuador en 1983<sup>a</sup>. Efectivamente, esta institución podría cumplir una función coordinadora en esta área, pero en la realidad sus actividades se limitan a ofrecer servicios prácticos a las comunidades rurales, y no ha buscado colaboración del departamento de Educación Rural (Ministerio de Educación), que es responsable de la ejecución del Proyecto EBI, ni de las organizaciones indígenas.

### *Codificación - elaboración*

A esta fase le conciernen las actividades dirigidas por el gobierno con relación al desarrollo y estandarización del quechua.

En el Ecuador, la primera entidad que se ocupó de esto fue el ILV. En el

---

<sup>a</sup>Nota del Editor: Ver al respecto nota (17) en este mismo texto.

<sup>a</sup>Nota del Editor: Esta oficina fue elevada al rango de Dirección Nacional de Asuntos Indígenas en el período gubernamental de Febres Cordero.

marco del Programa Nacional de Alfabetización, el establecimiento de un alfabeto oficial y de reglas de ortografía en 1980 ha sido un paso importante hacia la meta de estandarización del quechua. Este alfabeto ha sido utilizado en todo el material desarrollado por el CIEI y ahora también por el EBI. También se lo utiliza en muchos de los proyectos ejecutados por organizaciones locales o provinciales. El uso del quechua dentro de la educación, además, ha tenido como consecuencia un desarrollo de nuevas palabras y términos. Esto no sólo es valedero para el material educativo, sino también para los aspectos más técnicos de la didáctica que se dan en la capacitación y en la formación de los educadores.

La unificación en el idioma escrito también influye en el uso oral del idioma. Factores tales como la utilización del quechua en la radio, el aumento del grado de entrenamiento y comunicación de los representantes de organizaciones locales y provinciales dentro de las organizaciones nacionales, han conducido a que en este momento se pueda hablar cuidadosamente del nacimiento de un quechua estandar (Moya, 1987)<sup>4</sup>.

Las diferencias entre las variaciones del quechua peruano son demasiado grandes como para llegar fácilmente a una forma unificada del quechua. Hasta 1975 el ILV utilizó el alfabeto oficialmente aprobado en 1946 y desarrollado por el mismo instituto, para la elaboración del material educativo bilingüe y otras publicaciones. El reconocimiento oficial del quechua en 1975 abarcó todos los dialectos del quechua. El "alfabeto único general" aprobado ese mismo año contenía adaptaciones para los cinco dialectos principales. También los diccionarios y gramáticas publicados en 1976 por orden del Ministerio de Educación, fueron escritos para varios dialectos. En 1985 se adoptó un alfabeto quechua modificado.

La pregunta es, si este último alfabeto aprobado es usado y en cuales proyectos educativos visto que las modificaciones fueron propuestas por un reducido número de expertos y representantes de organizaciones indígenas, y que no tienen como base un consenso general. Además, este alfabeto fue atacado y cuestionado inmediatamente después de su reconocimiento oficial, tanto por el ILV como por diversas academias quechuas (López & Jung, 1988).

En los diferentes proyectos bilingües experimentales se ha desarrollado mucho material educativo. La idoneidad de este material fue puesta en duda

---

<sup>4</sup>Nota del Editor: Respecto a la influencia de la radio en la estandarización del quichua oral. Ver Fauchois, (1988).

por Dutcher (1983). Por otra parte, apenas existe cooperación mutua, y los programas parten del modelo transicional. Esto tiene como consecuencia que el desarrollo del material y la influencia del mismo en el idioma sea de índole limitada, a excepción del Proyecto de Puno. Desafortunadamente este proyecto llegó a su fin en 1987 y es de interrogarse sobre lo que hará el gobierno con las experiencias y el material desarrollado<sup>43</sup>.

En los últimos 20 años ha habido mucha investigación teórica sobre el quechua, tanto por lingüistas peruanos como por extranjeros (Ver: Cerrón, 1985), por lo que ha aumentado considerablemente la comprensión de la lengua. Desafortunadamente, hasta ahora, apenas se ha visto el acoplamiento directo de la teoría y la práctica en la educación bilingüe oficial. También aquí el Proyecto Puno es una excepción. Allí se daban cursos especiales de lingüística a nivel de "post-grado" por lingüistas de Perú, Bolivia, Ecuador, los E.E.U.U., y Alemania Federal. Este curso de postgrado finalizará conjuntamente con el Proyecto de Puno<sup>44</sup>.

Por su parte las actividades de la Academia Quechua en Cuzco no están dirigidas en primera instancia a la colaboración con los proyectos educativos bilingües existentes, ni buscan la cooperación de especialistas en quechua de las diferentes universidades.

El fraccionamiento de las actividades tanto dentro de los proyectos experimentales entre sí, como la escasa colaboración entre las universidades y estos proyectos, la falta de una o más organizaciones indígenas nacionales y las complicadas variaciones de dialectos e idiomas, pueden ser explicaciones para que en el Perú en este momento no se pueda hablar de hechos que contribuyan a la unificación del quechua.

En Bolivia fue aprobado oficialmente en 1984 el "alfabeto único", basado en cuatro alfabetos usados hasta ese entonces. El SENALEP ha utilizado éste en su material de alfabetización en quechua. Sin embargo, parece que muchas instituciones que publican en quechua, continúan usando el alfabeto en el que acostumbraban a publicar. Esto no contribuye a la estandarización del idioma, sobre todo porque aparte del trabajo de alfabetización del SENALEP, no se está impartiendo educación primaria formal en quechua.

El INEL, que ha hecho investigaciones lingüísticas sobre el quechua, en este momento no cuenta con ningún especialista en quechua entre su personal. En

---

<sup>43</sup>Nota del Editor: Ver la nota (34) en este mismo texto.

<sup>44</sup>Nota del Editor: Ver las notas (33, 34, 38) de este mismo texto.

esto probablemente no habrá cambio a corto plazo, en vista de la reducción general del gasto y el clima político actual.

### *Implementación.*

La fase de implementación se refiere a todo lo que emprende un gobierno para poder ejecutar efectivamente las decisiones tomadas o los planes hechos referentes a la utilización del quechua en la educación.

La estructura organizativa establecida en 1980 para ejecutar el Programa Nacional de Alfabetización en el Ecuador fue distribuida a cuatro entidades diferentes, entre las que apenas existía colaboración y coordinación. Como se dijo antes, una de las causas principales para la supresión de este proyecto de alfabetización fue la carencia de posibilidades para que las organizaciones indígenas participaran en los niveles de formación y decisión. Durante la ejecución del programa se evidenció que su contenido no coincidía con las opiniones de las organizaciones indígenas sobre la educación. Rechazaron el plan y pasaron a la organización de sus propios proyectos educativos bilingües y proyectos de alfabetización, para lo que buscaron apoyo en entidades no gubernamentales.

En 1980 se fundaron cinco "Normales Superiores Bilingües". Estas instituciones de formación de educadores le han dado contenido al concepto "bilingüe" al enseñar el quechua como materia, dos horas por semana. No se le presta atención a la didáctica del quechua como idioma materno y del castellano como segundo idioma, ni a muchos otros aspectos que necesita un educador en la zona rural para poder encontrar aceptación en la población.

El proyecto EBI está organizado dentro de la misma estructura fragmentada, y aspira a que la participación de las organizaciones indígenas ocurra en todos los niveles.

El gobierno ecuatoriano no tiene una ideología explícita de hispanización. En cuanto a las actividades referentes a la utilización del quechua en la educación, no se están tomando medidas estructurales para aplicar el quechua dentro de este dominio. Lo que está ocurriendo en esta área, en gran medida es el resultado de la existencia y de las presiones de las organizaciones indígenas.

El reconocimiento oficial del quechua en Perú en 1975, el decreto por el cual el quechua se debe enseñar en todos los niveles de educación en el siguiente

año respecto a su expedición, como también su uso en el campo jurídico, pueden ser calificados como una ambigüedad. Para lograr éxito en una decisión de esa índole, por lo menos se debería haber creado un organismo coordinador que ejecute este decreto tan ambicioso. El instituto de investigación INIDE se podría haber encargado de esta función coordinadora, pero sus labores están limitadas al seguimiento de, entre otros, los proyectos bilingües experimentales de Cuzco y Puno y, no tiene poder de decisión. No se ha llegado más allá de la publicación de seis diccionarios y gramáticas, del establecimiento del alfabeto oficial y de la organización de algunos proyectos educativos bilingües. Está bien claro que Velasco no se detuvo suficientemente a considerar las implicaciones del reconocimiento oficial del quechua, lo que evoca un cuestionamiento sobre la verdadera intención del mismo.

Por lo demás, la ejecución concuerda con la legislación educativa desde 1970, la utilización de idiomas indígenas en la educación está dirigida hacia la hispanización. Esto se evidencia por el modelo educativo bilingüe que se aplica en los proyectos experimentales, a saber: el modelo transicional. Hasta ahora se limita a experimentos. No existe una aplicación estructural del quechua para la educación en zonas de habla quechua ni se presta atención al quechua durante la formación de los educadores. En la aplicación de su ideología hispanizante el gobierno tampoco toma las medidas necesarias para que ésta ocurra efectivamente.

En la ley de educación boliviana de 1955 se autoriza la utilización de idiomas indígenas, como el quechua, como instrumento de la hispanización. Esta ley todavía está vigente. Al igual que para Perú, vale decir que el gobierno boliviano activa muy poco la utilización del quechua para acelerar y facilitar este proceso de hispanización. El proyecto de Cochabamba ha sido el único en el que se utilizó el quechua en las escuelas primarias en forma experimental por medio del modelo transicional. En la capacitación de los educadores, el quechua no ha sido incorporado en el programa como materia. El SENAEP realizó muchos esfuerzos durante el período del gobierno de Silez Suazo (1982-1985). Sin embargo surge la pregunta hasta qué punto continúa este instituto con el trabajo de alfabetización de la misma manera progresiva, bajo el actual gobierno y después del cambio de personal.

En la implementación de su ideología de hispanización, el gobierno boliviano ha hecho poco para incorporar al quechua en este proceso. La hispanización sigue ocurriendo según el modelo educativo uniforme de habla castellana.

## *Evaluación*

Si se desea que se opere fluidamente un manejo lingüístico o un proceso de planificación lingüística, entonces la evaluación es un componente esencial. En efecto, la evaluación debe aplicarse en cada fase de la planificación, después de la cual y de acuerdo a los resultados se pueden hacer modificaciones donde sea necesario. La evaluación y la implementación son las dos fases por las cuales se puede juzgar el manejo lingüístico total y la eventual planificación lingüística de un gobierno.

En ninguno de los países andinos se puede hablar de evaluación estructural de los proyectos educativos bilingües experimentales.

En el sentido estricto de la palabra, en el Ecuador no ha habido evaluación del Programa Nacional de Alfabetización. El gobierno dio por terminado el programa después de tres años. En la organización y ejecución del proyecto EBI como se ha reiterado, se han hecho esfuerzos por lograr la participación de las organizaciones indígenas. No se puede hablar sin embargo de que haya ocurrido un proceso de evaluación pero sí de reacción y adaptación por parte del gobierno ecuatoriano.

En el Perú se han hecho evaluaciones de los proyectos experimentales de Cuzco y Puno. En el proyecto de Puno se han realizado varias evaluaciones internas del proyecto y será ejecutada una evaluación "integral" al final del mismo<sup>47</sup>. Dutcher ha publicado en 1983 un compendio sobre la situación de la educación bilingüe con conclusiones y recomendaciones claras. Este reporte ha llegado a manos de las entidades gubernamentales responsables. ¿Qué ha ocurrido con esto? Podemos responder que muy poco a excepción de la idea de extender el modelo educativo de Puno a todo este departamento. Todo esto sin esperar la evaluación final, sin que exista una buena capacitación para los educadores bilingües y sin que se haya establecido una infraestructura para que la ejecución de este plan sea exitosa<sup>48</sup>.

En Bolivia tampoco se puede hablar de evaluación sistemática de parte del gobierno. El proyecto de Cochabamba ha sido evaluado parcialmente. Aparte de esto, durante años repetidamente se han hecho recomendaciones relativas a la utilización de idiomas indígenas en la educación, en seminarios

---

<sup>47</sup> Nota del Editor: Esta evaluación, como vimos (nota (33)) ocurrió al término del Proyecto.

<sup>48</sup> Nota del Editor: Efectivamente el gobierno decidió generalizar la educación bilingüe en todo el Departamento de Puno, abarcando a mil trescientas cincuenta escuelas.

y congresos nacionales. El conocimiento y las propuestas están presentes. Hasta este momento el gobierno ha mostrado poca intención de aprovechar esas propuestas.

## **Similitudes y discrepancias en política lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia**

### *Formación de decisiones*

En la fase de formación de decisiones se puede ver similitudes en el manejo lingüístico y en el manejo político general de los tres países en cuestión. Esta semejanza se encuentra en el plano ideológico, particularmente en la ideología de asimilación o hispanización. En Perú y Bolivia esta ideología está expresada explícitamente en la ley, no así en el caso de Ecuador.

La existencia de una ideología de asimilación en estos países andinos se puede explicar mejor en base a factores económicos y políticos. La ideología de asimilación parte del principio por el cual todos los ciudadanos tendrán que someterse a un sistema nacional de normas y valores determinados por las autoridades. Un sistema que inicialmente fue organizado en un ambiente feudal, y en realidad, en un ambiente capitalista sólo después de la Segunda Guerra Mundial. En efecto, la población indígena desde el principio de la colonización española se constituyó en una fuerza laboral barata, inicialmente para el trabajo en el campo y las minas y posteriormente también en las industrias. Dentro del estado feudal, los gobiernos posteriores a la independencia prestaron poca o ninguna atención a la educación de grupos poblacionales indígenas. Para el trabajo en la tierra o en las minas no se necesita de educación. La transición gradual de un estado feudal a un estado industrializado y capitalista llevó a una demanda de mano de obra calificada. La atención gubernamental a la educación para la población rural lleva un rumbo paralelo a este proceso. Para disponer y mantener una fuerza laboral barata, es importante que este grupo esté integrado a la sociedad nacional y adaptado a ella y que no tenga conciencia de la situación en la que se encuentra. En esto la educación cumple una función esencial. El colegio transfiere implícitamente las normas y valores nacionales y, de esa manera, mantiene a la población indígena, incluso cuando no está en capacidad de recibir educación, en su lugar predestinado.

Skutnabb-Kangas (1981), en un análisis del papel del gobierno con relación a la posición de los obreros extranjeros y de los inmigrantes en países

industrializados occidentales, parte de las siguientes funciones que puede cumplir el colegio:

1. Supresión de la posibilidad de protesta:

Cuando la instrucción de la población es mínima, es difícil reunir información sobre el mundo circundante, sobre el lugar que ella misma ocupa en él, y sobre las causas de su propia situación social; así es disminuída la posibilidad de protestar.

2. Bloqueo de la posibilidad de engendrar solidaridad entre las diferentes minorías:

El colegio no presta atención a los antecedentes culturales y lingüísticos de los niños de la minoría. La falta de éxito escolar de estos niños es adscrita a ellos mismos. De esta manera absorben la imagen negativa que la mayoría tiene de ellos. La introducción de clases en su idioma y cultura puede conducir a un sentimiento de orgullo, que a su vez puede llevar, según Skutnabb-Kangas, a la solidaridad dentro de su propio grupo minoritario y con otros similares.

Las funciones del colegio, citadas por Skutnabb-Kangas, caben perfectamente en la ideología de asimilación mantenida por los gobiernos andinos y, al mismo tiempo, pueden ser una explicación de la misma. Desde el punto de vista económico y político, es importante mantener "ignorante" a la población. En primer lugar, porque de esta manera se puede disponer de obreros no formados y por ende baratos. En segundo lugar, porque a causa de la ignorancia y la imagen negativa asimilada, no se podrá afectar con facilidad a la estructura de poder existente.

Aunque existe una semejanza entre las ideologías gubernamentales en los respectivos países, en el manejo específico se puede notar una diferencia entre el Ecuador, por un lado, y Perú y Bolivia, por el otro. Esta diferencia se puede explicar por la forma en que la población quechua se ha organizado y la acción de intercambio que ha surgido debido a las exigencias de las organizaciones y al manejo del gobierno. En Ecuador hemos visto que existe una organización quichua conciente y bien organizada, que exige el derecho a la educación en su propio idioma y cultura.

La presión de las organizaciones indígenas, junto a los sindicatos y los cientistas sociales progresistas independientes, contribuyó para que durante el gobierno de Roldós en 1979 (que se apoyaba en partidos políticos jóvenes y recién formados y necesitaba el apoyo de la población indígena para

consolidar su base) se abriera un espacio político en el que el gobierno aceptaba a las organizaciones indígenas como contraparte en las negociaciones. La accesibilidad del gobierno, sin embargo, no llegó al punto de permitir la participación completa de las organizaciones con referencia al cumplimiento de su Plan Nacional de Desarrollo. El gobierno redujo las opiniones y exigencias de las organizaciones a un subprograma de alfabetización en quechua que "podría ser un instrumento perfecto para la aculturación y el ulterior debilitamiento de la identidad étnica" (Santana, 1986: 5).

Dentro de las opiniones de las organizaciones indígenas sobre la propia cultura, no hay división posible entre idioma y cultura, por un lado, y la problemática agraria por otro. Para ellos, la cultura propia significa "un ente complejo dentro del que existe un intercambio constante de sistemas de valores, producción intelectual, relaciones de trabajo, formas de organización, etc." (Santana, 1986: 5). Es por eso que el ulterior programa de alfabetización en quechua fue rechazado por las organizaciones, tanto por su forma como por su contenido. La reacción del gobierno fue la suspensión del proyecto de alfabetización. El proyecto EBI, en este aspecto, sí ha tomado en cuenta las exigencias de las organizaciones. Se da educación bilingüe intercultural, y las organizaciones participan en varios niveles del proyecto.

En Perú y Bolivia no existen tales organizaciones nacionales quechuas bien conformadas. Esto, en el caso del Perú, se podría explicar, entre otros motivos, por el tamaño del país y por la diferencia de los dialectos e idiomas quechua. Además, la discusión sobre el derecho a la educación en el idioma y la cultura propios sólo se ha comenzado recientemente en el mayor sindicato campesino y en el mayor sindicato de maestros. Organizaciones indígenas como el CISA y la OBAAQ, que exigen el derecho a la educación en el propio idioma y cultura, aún no tienen mucho tiempo de existencia (fueron fundados en 1980 y 1978 respectivamente), y en el ámbito nacional tienen relativamente poca influencia. Hasta donde yo conozco, las organizaciones indígenas de la Sierra peruana, no han desarrollado sus propios proyectos.

Dentro de la ideología de hispanización del gobierno peruano es notable el hecho de que en Puno, se ha podido establecer un proyecto educativo bilingüe y bicultural.

Desafortunadamente este proyecto gubernamental llega a su fin en 1987 y no se sabe lo que hará el gobierno con el material y los conocimientos adqui-

ridos. Mientras el ILV esté presente en el Perú y siga teniendo influencia sobre el manejo lingüístico y educativo en la sierra y en la amazonía, y mientras no surja una organización quechua nacional fuerte, probablemente habrá poco cambio en la situación educacional actual.

En Bolivia el asunto es ligeramente diferente. Falta un fuerte movimiento quechua, pero sí existe un movimiento aymara bien organizado, que trabaja mucho en el área de la promoción del idioma y la cultura propios. Parcialmente, esto ha aumentando la concientización sobre la importancia de la educación en el idioma propio, inclusive en los círculos gubernamentales. Sin embargo, en la ejecución de la política del gobierno hasta ahora se ve muy poco de aquello. Por un lado, la fuerza de los aymara y del resto de la población indígena es escasa, pero por el otro juega un papel muy importante la pésima situación económica. La población indígena en este momento está más ocupada con la supervivencia que con la solicitud de, o el derecho a la educación en el idioma y cultura propios; ésta no es su primera prioridad.

### *Codificación-elaboración*

Aunque en los tres países existe un alfabeto quechua oficial, sólo en el Ecuador se utiliza sistemáticamente este alfabeto. No sólo el gobierno lo utiliza en el proyecto EBI, sino también las organizaciones lo utilizan en sus propios proyectos educativos. Esto tiene un efecto benéfico sobre la unificación y estandarización del quechua en Ecuador. En Bolivia y Perú apenas son reconocibles desarrollos comparables hacia la estandarización nacional del quechua.

La estandarización internacional del quechua, por lo pronto, no parece estar dentro de lo posible. Más aún porque se puede observar diferencias marcadas en el establecimiento oficial del alfabeto y ortografía del Ecuador, por un lado, y de Perú y Bolivia, por el otro. En el esquema 7 resaltan claramente las diferencias en el establecimiento de cada alfabeto. Quince consonantes aparecen en todos los alfabetos: p, t, c, ch, s, sh, m, n, ñ, l, ll, r, y, hu, qu. Además de éstas, Perú y Bolivia tienen también en común las letras aspiradas y glotalizadas: ph, p, th, t, chh, ch, k, kh, k, q, qh, q, w; éstas faltan en el alfabeto del Ecuador.

Las semejanzas entre Ecuador y Perú (ts, h) y Ecuador y Bolivia (j) se puede considerar mínimas.

## ESQUEMA 7

### COMPARACION DE LOS ALFABETOS DEL ECUADOR (1980), PERU (1985) Y BOLIVIA (1984)

Consonantes	labial			alveolar			palatal			retrofleja			velar			postvelar			glotal		
	E*	P	B	E	P	B	E	P	B	E	P	B	E	P	B	E	P	B	E	P	B
oclusivas	p	p	p	t	t	t	ch	ch	ch	tr				c/q	k	k	q	q			
africadas				ts	ts																
aspiradas	∅	ph	ph	∅	th	th	∅	chh	chh				kh	kh	qh	qh					
glotales	p'	p'	t'	t'	ch'	ch'							k'	k'	q'	q'					
fricativas																					
sordas	f			s	s	s	sh	sh	sh	j	j**							h	h		
sonoras				z			zh														
nasales	m	m	m	n	n	n	ñ	ñ	ñ												
laterales				l	l	l	ll	ll	ll												
vibrantes				r	r	r															
semiconsonante	hu	w	w																		
semivocales	w	w					y	y	y												

vocales                    anterior    central    posterior  
                                   E P B    E P B    E P B

alto ○ i i i                    u u u ○  
 bajo                                    a a a

○ deslabializados

○ labializados

\* En el caso de los préstamos del español al quichua ecuatoriano, en general, se han respetado ortografía de la lengua prestataria.

\*\* En posición final de sílaba y de palabra.

## *Implementación*

En el área de la implementación se pueden observar más similitudes que discrepancias.

- En ninguno de estos países existe un único organismo que se encargue de la organización y ejecución de la educación bilingüe: esta educación se encuentra bajo diversos departamentos del Ministerio de Educación y entidades independientes. Una excepción podría ser el ILV de Perú, que es responsable de la mayor parte de la educación bilingüe.
- En ninguno de estos países se ha incorporado estructuralmente la educación bilingüe dentro de la educación básica formal. La educación bilingüe tiene lugar sólo en forma experimental.
- En Perú no se está haciendo nada en alfabetización en el idioma propio. En Ecuador, en 1985, el CIEI ha reiniciado en forma limitada su programa de alfabetización. En Bolivia existe el programa de SENALEP, del cual no conozco su desarrollo.
- En ninguno de los países existe una formación adecuada para educadores bilingües.

## *Evaluación*

A este nivel igualmente se puede observar semejanzas. En ninguno de los países se puede hablar de una evaluación adecuada de los programas educativos bilingües.

Las similitudes mencionadas demuestran una negligencia o mala voluntad de parte de los gobiernos para organizar efectivamente un buen sistema educativo bilingüe para la población quechua. Esto llena de asombro, pues por medio de la educación bilingüe bajo el modelo transicional, la ideología de asimilación utilizada por los gobiernos podría abarcar una mayor población que la que cubre con el actual sistema escolar en castellano, el cual no es afín a la población indígena.

Una explicación para esto se puede buscar en los argumentos presentados por Skutnabb-Kangas (1981). La escuela, tal como funciona ahora, en muchos casos hace de los niños que logran terminarla, miembros integrados de la sociedad. Cuando no logran terminarla, el mensaje implícito es que eso

depende de ellos mismos y de sus antecedentes culturales, y no del sistema escolar. Esto es evidenciado, entre otros, en el hecho de que en primera instancia muchos padres no se muestran positivos con respecto a proyectos educativos bilingües en los que la alfabetización se realiza en quechua, suponen que esto irá en desmedro del aprendizaje del castellano, al que lo consideran necesario para ofrecer a sus niños más oportunidades para desarrollarse. Los padres de familia tienen la impresión que su propio idioma no ofrece esas posibilidades.

Ambos grupos son manipulables por el gobierno. El grupo que ha terminado la escuela, porque éstos funcionarán en la mayoría de los casos como miembros adaptados de la sociedad; y el grupo que abandonó la escuela, porque es ignorante y ha desarrollado una autoimagen social y cultural negativa.

Además, existe otro factor que juega un papel en el mantenimiento del estatus-quo en la educación rural. La introducción de un sistema educativo bilingüe formal es un asunto costoso. Los tres países andinos se encuentran en una situación económica lamentable. Aún si el gobierno estuviera dispuesto a la introducción de tal sistema educativo bilingüe, el aspecto económico sería un factor claramente frenante. Este argumento es frecuentemente usado para justificar tal situación (Albó, 1979). No es por nada que la mayoría de los proyectos educativos bilingües han sido ejecutados en su mayor parte con financiamiento extranjero, y que una institución como el ILV, en Perú tiene todavía un poder enorme.

### *¿Existe cooperación entre los tres países andinos en política lingüística?*

En el área de la formulación de decisiones e implementación por el gobierno no existe cooperación entre Ecuador, Perú y Bolivia. Esta se podría manifestar en un mismo enfoque de los gobiernos sobre la problemática educativa de la población indígena, en la forma de desarrollo de estrategias o en la ejecución conjunta de proyectos.

Existen nexos de cooperación con otros países, como los Estados Unidos y Alemania Federal, que a través de apoyo financiero y técnico se encuentran presentes en los proyectos educativos bilingües experimentales. Sería interesante investigar cómo llega a darse esta cooperación (a solicitud del gobierno, o por presión desde abajo); cuál es la influencia, por ejemplo, en la selección del modelo educativo bilingüe a utilizar, y ulteriormente sobre el desarrollo del quechua. Un importante nexo de cooperación en este sentido es el contrato con el ILV en Perú. La influencia de este instituto sobre el

desarrollo de la política y el desarrollo del quechua se puede calificar de grande (Lopez & Jung, 1988).

En el nivel de codificación elaboración y evaluación tampoco se puede hablar de cooperación oficial entre estos países. Se da cooperación informal y el intercambio de experiencias, información y problemas durante congresos y seminarios internacionales y regionales, como el Seminario Nacional en La Paz en 1984, donde para el establecimiento del alfabeto quechua, se había invitado a expertos del Perú (Puno) y del Ecuador (CIEI), y el Seminario Subregional de Lima en 1985, donde representantes de varias organizaciones indígenas formulaban exigencias con respecto al desarrollo lingüístico y a la educación bilingüe e intercultural. También dentro del proyecto de Puno existe cooperación con lingüistas de Bolivia y otros países, quienes regularmente dan clases en la formación a nivel de "post-grado".

En este momento se trabaja en un proyecto de formación regional para educación bilingüe y lingüística andina. Esta es una iniciativa de una organización no gubernamental en Quito, dirigida a estudiantes de los tres países andinos. El conocimiento y experiencias adquiridas en los últimos años en diferentes proyectos bilingües serán transferidos a los estudiantes (CEDIME, 1987). Es de esperar que esta formación beneficiará al desarrollo en común y a la estandarización del quechua.

### *Relación política lingüística y planificación lingüística.*

En el capítulo 2 se definió la planificación lingüística como "toda actividad que tiene como objeto solucionar problemas lingüísticos -mayormente a nivel nacional- y se dirige a forma de lenguaje, uso de lenguaje o ambos". Como problema lingüístico se ha citado: 1. El hecho de que la población quechua no puede usar y desarrollar su idioma como los hablantes del idioma oficial -el castellano-; y, 2. El que en el sistema educativo formal no se tome en cuenta la utilización del castellano como segundo idioma que exige una metodología especial, por lo que a la población quechua tampoco se le ofrece la posibilidad de aprender adecuadamente el idioma oficial.

La política lingüística llevada por los tres gobiernos hasta ahora no ha ofrecido ni ha buscado soluciones adecuadas para estos dos problemas citados. La política lingüística -hispanizante implícita o explícitamente- no llega más allá de la legislación y la organización de proyectos con carácter experimental; no se puede hablar entonces de planificación lingüística a nivel de gobierno, ni con referencia a la promoción del quechua, ni del

aprendizaje del castellano como segundo idioma para fomentar la integración nacional. Los gobiernos no están tomando las medidas eficaces y adecuadas.

Sin embargo, existe planificación lingüística en Ecuador. Esto no ocurre a nivel del gobierno, sino en las bases, es decir por la misma población quechua. Aquí se aplican las fases de planificación lingüística: en todos los niveles, desde la formulación de decisiones hasta incluso la evaluación, se están emprendiendo gestiones por las mismas organizaciones indígenas para desarrollar el quechua. Para ellas, este desarrollo y unificación del quechua tiene importancia en la fortificación de su propia cultura, identidad y conciencia étnica, para de esta manera ganarse una posición en el juego de fuerzas políticas. No se sabe en qué medida y hasta cuándo los gobiernos actuales y futuros les permitirán esa actitud.

De esta investigación comparativa resalta claramente que la política lingüística y la planificación lingüística no son actividades neutrales. Los gobiernos pueden dominar y manipular a las minorías lingüísticas por medio de su política lingüística. En la literatura de planificación lingüística apenas se tocan estos aspectos. Generalmente se describen las actividades oficiales de planificación lingüística sin incluir motivos o antecedentes políticos o ideológicos. Williams (1986, 509) dice en una discusión de dos libros sobre la planificación lingüística, publicados en 1983, que "los planificadores lingüísticos, como se evidencia en estos dos volúmenes, no parecen estar conscientes de algunos contrastes entre los intereses del estado y los de las minorías lingüísticas. No es, pues, sorprendente que la planificación lingüística a menudo sea vista como instrumento de dominación socio-política por los miembros de grupos minoritarios lingüísticos". Para llegar a una teoría verdaderamente clarificadora, de todas maneras se deben incorporar las variables políticas e ideológicas en los análisis.

### *Conclusiones*

- Los gobiernos llevan -implícita o explícitamente- una política hispanizante.
- Los gobiernos no demuestran disposición de modificar estructuralmente la situación educacional de la población quechua. Los cambios existentes tienen un carácter experimental.

- No hay planificación lingüística encaminada a la utilización del quechua dentro de la educación.
- En todos los países andinos falta una formación adecuada para educadores bilingües.
- Planificación lingüística, es decir acontecimientos y actividades dirigidas hacia la estandarización del quechua, está ocurriendo en Ecuador, pero en las bases. Esto es resultado de la existencia de un movimiento nacional quechua fuerte y bien organizado.
- La mala situación económica y el desconocimiento de la importancia de la educación en el idioma y la cultura propios pueden ser una explicación para la falta de interés sobre este aspecto entre la población quechua de Perú y Bolivia.
- En este momento no se puede hablar de la unificación o la estandarización del quechua más allá de las fronteras nacionales.



## BIBLIOGRAFIA<sup>1</sup>

ABRAM, M., *Asesor del Proyecto*, DINAMED, Educación Rural, Quito, 1986 Ecuador, Quito: 15.1.86.

ACCION, "El campesinado indígena y la alfabetización", en: *Boletín Informativo Agrario*, N° 5, CIESE, Quito, Ecuador, pp. 13-44.  
1980

ALBO, Xavier, *Lengua y sociedad en Bolivia*, Instituto Nacional de Estadística-1976 cas, Proyecto INE-Naciones Unidas, La Paz, Bolivia.

ALBO, Xavier, *Idiomas, escuelas y radios en Bolivia*, CILA, UNMSM, Documento de Trabajo, N° 35, Lima, Perú.  
1977

ALBO, Xavier, "The future of oppressed languages in the Andes", en: *Language and Society*, Eds. McCormack & Wurm.  
1979

ALBO, Xavier, *Problemática lingüística y metalingüística de un alfabeto*  
1985 *Quechua: una reciente experiencia Boliviana*, (en prensa).

ALBO, Xavier. PLAZA, Pedro. "Educación Bilingüe y Planificación Lingüística en Bolivia", La Paz, mimeo., pp. 32.  
1988

---

<sup>1</sup> La bibliografía con asterisco corresponde a la incluida por los editores. Los nombres subrayados corresponden a las personas a quienes la autora entrevistó personalmente.

- ALISJAHBANA, S.T., Some planning processes in the development of the  
1971 Indonesian-Malay Language, en: *Can language be planned?* Eds.  
Rubin & Jernudd, University Press of Hawaii.
- APPEL, R., *Minderheden: Taal en Onderwijs*, Coutinho, Muiderberg.  
1986
- ARAGON, A., *Academia de la lengua quechua*, Cusco, Perú, Cusco:  
1986 10.4.86
- AREA HANDBOOK OF ECUADOR, American University, Washington.  
1973
- AREA HANDBOOK OF PERU, American University, Washington.  
1972
- AUTOEDUCACION, *La educación campesina a la espera de su alternati-*  
1984 Año 4, Nº 10-11, pp. 40-44.
- BARRAGAN, L., *La lengua y el contexto histórico-social*. CONADE,  
1984 Quito.
- BARRIGA, O., *Estudio de caso sobre producción, distribución y acceso a*  
1983 *a los materiales educativos a idiomas autóctonos - "Bolivia"*,  
Unesco La Paz.
- BIZOT, J., *Educational reform in Peru*, The Unesco Press, París.  
1975
- BOLETIN INFORMATIVO, *Sobre el alfabeto básico general del Quechua*.  
1976 UNMSM, Lima, Nº 110, Vol. 8.
- BORK, W. & MAIER, G., *Historical Dictionary of Ecuador*. Scarecrow  
1973 Press, New York.
- BOSMA, M., "Het is niet nodig om blank te worden". *Onze Wereld*, Nº. 10,  
1986 oktober, pp. 34 - 37.
- BURNS, D.H., "Quechua/Spanish bilingual education and language policy  
1984 in Bolivia". *Int. Education Journal*. Vol. 1, 2, pp. 197 - 220.

- CARDENAS, V.H., Investigador de MRTKL, La Paz, Bolivia, La Paz:  
1986 3.86.
- CEDIME, *Proyecto: Maestría regional en educación bilingüe y lingüística*  
1987 *Andina.*, Quito.
- CEPLAES, *Visión Mundial*, Evaluación y seguimiento en algunas comuni-  
1984 dades indígenas de la sierra ecuatoriana, Ed. Abya Yala, Quito,  
Ecuador.
- CERRON PALOMINO, R., *El Quechua: una mirada de conjunto*, CILA,  
1980 UNMSM. Documento de Trabajo, N° 42, Lima, Perú.
- CERRON PALOMINO, R., La cuestión lingüística en el Perú, en: *Aula*  
1982 *Quechua*, Ed. R. Cerrón Palomino, Signo Universitario, Lima.
- CERRON PALOMINO, R., "Panorama de la lingüística Andina", en: *Revis-*  
1985 *ta Andina*, Año 3, N° 2, Diciembre, pp. 509-572.
- CERRON PALOMINO, R., Profesor investigador de la Universidad Mayor  
1985 de San Marcos, Lima, Perú, Lima: 28.11.85.
- CHANG RODRIGUEZ, E., Problems for language planning in Perú, *Word*,  
1982 Vol. 33, N° 1-2, abril-agosto, pp. 173-190.
- COBARRUBIAS, J., Ethical Issues in Status Planning, en: *Progress in*  
1983 *Language Planning. International perspectives*, Eds. Cobarru-  
bias & Fishman, Mouton, Berlin.
- CODIGO DE LA EDUCACION BOLIVIANA, D.L. N° 3937.  
1955
- CONSTITUCION POLITICA DEL PERU, Jorge Palma Martínez.  
1986
- \*COTACACHI, M., MOYA, R., QUINTERO, M., *Quichua Rimai Yachai*,  
1988 *Gramática Quichua para tercero y cuarto grados*, EBI (MEC-  
GTZ), Quito, p. 301.
- CUADERNOS DE INFORMACION EDUCACIONAL: EDUCACION  
1982 BILINGUE, INIDE, N° 7, Lima, Perú.

- CUADERNOS DE NUEVA, *La Cuestión Indígena*, Quito, junio.  
1983
- CHANG RODRIGUEZ, E., Problems for language planning in Peru, en:  
1982 *Word*, Vol. 33, Nº 1-2, abril-agosto, pp. 173-190.
- DUTCHER, N., *Perú - the present state of bilingual education*. January 5.  
1983
- ESCOBAR, A., MATOS MAR, J., ALBERTI, G., *Perú, País bilingüe?*  
1975 Instituto de Estudios Peruanos, Lima, Perú.
- FERNANDEZ, M., *Programa de educación bilingüe e intercultural del Alto*  
1985 *Napo - Perú*. Seminario Subregional, 13-19 noviembre, Lima,  
Perú.
- FISHMAN, J.A., DAS GUPTA, J., JERNUDD, B. & J. RUBIN, Research  
1971 outline for comparative studies of language planning, en: *Can  
language be planned? Sociolinguistics theory and practice for  
developing nations*, Eds. Rubin & Jernudd, The Univ. Press of  
Hawaii.
- \* FAUCHOIS, Anne, *El quichua serrano frente a la comunicación moderna*,  
1988 Proyecto EBI, Convenio MEC-GTZ, Quito, pp. 141.
- GOYTIA, L., Investigador del SENALEP, La Paz, Bolivia, La Paz: 25-3-  
1986 1986.
- GUACHO, A., Dirección Nacional de Poblaciones Indígenas, Quito,  
1986 Ecuador, Quito: 30- 1- 1986.
- HAUGEN, E., *Language conflict and language planning: the case of mo-*  
1966 *dern Norwegian*, Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- HAUGEN, E., The implementation of corpus planning: theory and practice,  
1983 en: *Progress in Language Planning*. Eds. Cobarrubias &  
Fishman.
- HEATH, S.B. & LAPRADE, R., Castilian Colonization and Indigenous  
1982 languages: the case of Quechua and Aymara, en: *Language  
Spread: studies in diffusion and social change*, Ed. Cooper,  
Indiana Univ. Press.

- HORNBERGER, N.H., *Quechua Language Planning*, New Mexico, agosto 1980 5.
- HORST, H. VAN DER, Bahasa Indonesia is essentieel voor Indonesische 1987 eenheid, *Overzicht*. XVI, N° 5, junio, pp. 11-13.
- HUANCA, J., Modelo de Educación nativa, *Seminario subregional*, nov. 1985 12-19, Lima, Perú.
- HUANCA, V., Director del INEL, La Paz, Bolivia. La Paz: 26.2.86. 1986
- ILV. zonder datum. Overzicht publikaties Quechua in Peru.
- INTER-AMERICAN DEVELOPMENT BANK (IADB), *Economic and* 1986 *social progress in Latin America*. 1986 Report, Washington D.C. USA.
- JERNUDD, B., "Language planning as a type of language treatment", en: 1973 *Language planning: current issues and Research*, Eds. Rubin & Shuy, Georgetown University Press.
- KARAM, F.X., "Toward a definition of language planning", en: *Advances* 1974 *in language planning*, Ed. Fishman, Mouton, The Hague.
- KIT (Koninklijk Instituut voor de Tropen), *Bolivia*, Landendokumentatie, 1980 N° 2.
- KIT (Koninklijk Instituut voor de Tropen), *Perú*, Landendokumentatie, N° 1978 7.
- KLOSS, H. *Research possibilities on group bilingualism. A Report*, 1969 Quebec, Int. Center for Research on Bilingualism.
- KOMAREK, K., Zweisprachige Erziehung in Grundschulen des peruani- 1985 schen Hochlands. Das peruanisch-deutsche Projekt im Departement Puno, *Obst*, 31, pp. 124-146.
- LA MERCED "NUEVA VIDA". *Seminario Nacional de Alfabetización* 1980 *Quichua*. Abril 14-18, Ecuador.

LOPEZ, L.E., *La educación indígena en el Puno rural*, PEEB, Puno, Perú.  
1983

LOPEZ, L.E., Asesor del Proyecto, Perú. Puno: 4.4.86.  
1986

LOPEZ, L.E. & JUNG, I., *Las dimensiones políticas de una escritura: el caso del Quechua en el Perú*. Allpanchis 29/30, Cuzco.  
1988

LOPEZ, L.E. & JUNG, I., ASESORES DEL PROYECTO, Puno-Perú.  
1986 Puno: 2.4.86.

LOZANO VALLEJO, R., Coordinadora de Capacitación del INIDE, Lima,  
1986 Perú. Lima: 18.4.86.

MANELIS KLEIN, H.E.M. & STARK, L.A., *South American Indian Languages: Retrospect and Prospect*, Univ. of Texas Press, Austin.  
1985

MANNHEIM, B., Una nación acorralada: Southern Peruvian Quechua language planning and politics in historical perspective. *Language in Society*, Vol. 13, pp. 291-309.  
1984

MANNHEIM, B., Southern Peruvian Quechua, en: Manelis Klein & Stark.  
1985

MEC-FORMACION DOCENTE, *Evaluación 'Institutos Normales Bilingües Interculturales'*, Quito, julio.  
1985

MINISTERIO DE EDUCACION, *Resultados y perspectivas de las investigaciones realizadas en el PEEB-Puno*. MEC, INIDE, Dirección departamental de educación de Puno, Lima-Puno.  
1985

MIÑO, F., "Producción de materiales educativos para el programa de alfabetización y educación infantil en lenguas vernáculas". *Revista de la Universidad Católica*, Año X, Nº 34, Julio, pp. 71-85.  
1983

MONTALUISA, L.O., Historia de la escritura del Quichua, *Revista de la Universidad Católica del Ecuador*, Año VIII, Nº 28, Noviembre, pp. 121-145.  
1980

MONTALUISA, L.O., Artikel zonder titel.

1983

MONTALUISA, L.O., Director del CIEI, Pontificia del Ecuador Universidad Católica, Quito, Ecuador. Quito: 17.1.86.

1986

MONTOYA, V., *La educación bilingüe como proyectos integrados - Bolivia*, Seminario Técnico de políticas y estrategias de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas, Oaxa, México, 4-9 octubre.

1982

MOYA, R., Políticas estatales para la educación y la cultura frente a la población indígena, en: *Política estatal y Población Indígena*, Min. de Bienestar Social, Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, Ed. Abya Yala, Quito, Ecuador.

1984a

MOYA, R., Comentario a A. Torero, *Revista Andina*, Año 2, diciembre, pp. 395-398.

1984b

MOYA, R., De Politieke Kracht van het Onderwijs, *Alerta*, N° 135, mei/juni, pp. 17-19.

1987

MOYA, R., Coordinadora del CEDIME, Quito, Ecuador. Amsterdam: 22.3.1987 87.

1987

MUYSKEN, P.C., Spaans en Quechua in Ecuador, *T.T.T.*, N° 2, pp. 124-138.

1981

NEUSTUPNY, J., Basic types of treatment of language problems, *Linguistic communications*, N° 1, pp. 77-98.

1970

NEUSTUPNY, J., Towards a paradigm for language planning, *Language planning newsletter*, Vol. 9, N° 4, pp. 294-327.

1983

NOTAS & NOTICIAS LINGUISTICAS (N&N), *Génesis, desarrollo y finalidades del Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos (INEL)*, INEL, año II, N° 4, abril, pp. 25-29.

1979

NRC-HANDELSBLAD, *Ontwikkelings bank leent niet aan Perú*, 20 augustus.

1986

NRC-HANDELSBLAD, *Mensenrechten en minderheden: een balans*, 21  
1986 februari.

OFICINA NACIONAL DE ASUNTOS INDIGENAS (ONAI), Lineamientos para una política estatal frente a la población indígena, en: *Política estatal y población indígena*, Ministerio de Bienestar Social, Ed. Abya-Yala.

PANTIGOZO, J., Ex-asesor del Proyecto Cusco. Cusco: 9.4.86.  
1986

PERU, *Compendio de Leyes de Educación y del profesorado actualizado con sus reglamentos y modificaciones.*  
1986

PLAZA, P. & CARVAJAL, J., Lengua y educación en Bolivia: Educación bilingüe, *N & N Ling.*, Año V, N<sup>o</sup>. 4, abril, pp. 1-17.  
1982

PLAZA, P. & CARVAJAL, J., *Etnias y Lenguas de Bolivia*, Instituto Boliviano de cultura, La Paz.  
1985

PLAZA, P., Ex-asesor del INEL, docente de la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia. La Paz: 12.3.86.  
1986

POVEDA, C., *La alfabetización en el Ecuador durante el período 1970-1978*, Quito.  
1978

POZZI-ESCOT, I., La educación bilingüe en el marco legal de la reforma educativa peruana, *Acerca de la historia y el universo aymara*, CIED, Lima, pp. 113-123.  
1981

POZZI-ESCOT, I., El castellano como segunda lengua en el Perú. *Cielo Abierto*. Vol. X, N<sup>o</sup> 30, pp. 37-46.  
1984

POZZI-ESCOT, I., La Educación bilingüe en el Perú: una mirada retrospectiva y prospectiva, en: *Pesquisas en lingüística andina*, Ed. L.E. López, CONCYTEC, GTZ, Lima, Perú, pp. 37-39.  
1988

PROPUESTAS DE LOS INDIGENAS AL SEMINARIO SUB-REGIONAL SOBRE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVO-CULTURALES CON POBLACIONES INDIGENAS, Lima, Perú, noviembre.  
1985

- PROYECTO EBI, *Ideas preliminares para la implementación del proyecto de educación bilingüe intercultural*, DER-GTZ, Quito, Ecuador.  
1985
- PUEBLO INDIO, *Primer taller de escritura en Quechua y Aymara*, Año 3, N° 3, Enero, pp. 31-32.  
1984
- PUEBLO INDIO, *Los indios que "forma" el ILV*, Año II, N° 5, pp. 43-47.  
1986
- PUTTEN, J., v.d. *Latijns Amerika Politiek*, Van Gennepe, Amsterdam.  
1981
- RIVERA, J., Alfabetización y educación popular desde la perspectiva de las culturas nacionales. La experiencia boliviana, *Seminario subregional sobre políticas con poblaciones indígenas en el marco del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*, Lima, Perú, Noviembre 13-19.  
1985
- \*RIVERA PIZARRO, Jorge, *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe*, Proyecto EBI, Convenio MEC-GTZ, Quito, pp. 151.  
1987
- ROJAS, I., *Expansión del Quechua*, Ed. Signo, Lima.  
1980
- ROJAS, I., En torno a la oficialización de las lenguas Quechua y Aymara, en: *Aula Quechua*, Ed. Cerrón Palomino, Signo Universitario, Lima.  
1982
- RUBIN, J., Evaluation and Language Planning, en: *Can language be planned?* Eds. Rubin & Jernudd, Univ. Press of Hawaii.  
1971
- SANROMAN, G., Programa de Educación Bilingüe e intercultural del Alto Napo, *Shupihui*, N° 30, Iquitos, Perú.  
1984
- SANTANA, R., Cultures indigènes et politique en Equateur, *Amérique Latine*, 14, pp. 47-52.  
1983a
- SANTANA, R., *Campesinado indígena y el desafío de la modernidad*, CAAP, Quito, Ecuador.  
1983b

- SANTANA, R., *La cuestión étnica y la democracia en Ecuador*, Centre  
1986 National de la recherche scientifique CREDAL, Yvry, France.
- SENALEP, *Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular - Prof.*  
1984 *Elizardo Pérez*, La Paz, Bolivia.
- SKUTNABB-KANGAS, T., *Bilingualism or not: the education of minori-*  
1981 *ties* Multilingual Matters, England.
- STARK, L.A., "Indigenous languages of Lowland Ecuador: History and  
1985a current status", In: *Manelis Klein & Stark*.
- STARK, L.A., "Ecuadorian Highland Quechua: History and current status.  
1985b In: *Manelis Klein & Stark*.
- STARK, L.A., The Quechua language in Bolivia. In: *Manelis Klein &*  
1985c *Stark*.
- STOLL, D., ¿Qué hacer con el ILV?, *Amazonía Indígena*, Año 4, Nº 11,  
1986 Febrero, pp. 3-6.
- SUBIRATS, J., CAJIA, B., GOYTIA, L., REYES, J., *La alfabetización de*  
1978 *la población indígena en Bolivia*, Reunión de expertos sobre  
Políticas y estrategias de alfabetización para la población indí-  
gena del Area Andina, Unesco, Quito, Ecuador.
- TORERO, A., *El Quechua y la historia social andina*, Universidad Ricardo  
1974 Palma, Lima.
- TORERO, A., El comercio lejano y la difusión del Quechua. El caso de  
1984 Ecuador, *Revista Andina*, Cuzco, Perú, Nº 2, 2, Diciembre,  
pp. 367-402.
- TRAPNELL, L., "La formación y profesionalización de maestros bilingües:  
1986 un reto para el Instituto Superior Pedagógico 'Loreto', *Arisana*,  
Nº 2-3, Cuzco, Perú, julio.
- \*TRUJILLO, Jorge, *Los oscuros designios de dios y del imperio*, *El Instituto*  
1981 *Lingüístico de Verano en el Ecuador*, CIESE, Quito, pp. 138.

TUPAC, *Boletín del Comité Organizador del Primer Congreso de Nacionalidades Quechua, Aymara y de la Selva*, N° 3, agosto.  
1981

VILLEGAS, H., *La experiencia del uso de lenguas nativas en ERBOL*, La Paz.  
1982

WILLIAMS, G., *Language Planning or Language Expropriation? Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 7, N° 6, pp. 509-518.  
1986

YANEZ, C., *Algunos aspectos sobre la educación bilingüe-intercultural en el Ecuador*, *Revista de la Universidad Católica del Ecuador*, Año XIII, N° 42, julio, Quito-Ecuador, pp. 67-108.  
1985

YANEZ, C., *Estado del Arte de la Educación Indígena en el Area Andina de América Latina*, CIID, Informes.  
1987

ZUÑIGA, M., *La educación bilingüe y la enseñanza de pronunciación castellana a niños quechua-hablantes*, CILA, UNMSM, Documento de Trabajo, N° 29, Diciembre.  
1974

ZUÑIGA, M., LOZADA, M. & CANO, L., *Diseño de un programa experimental de educación bilingüe quechua-castellano*, CILA, UNMSM, Documento de Trabajo, N° 34.  
1977

ZUÑIGA, M., *Educación bilingüe quechua-castellano en Ayacucho: Un programa experimental de la UNMSM*, Documento de Trabajo, N° 34.  
1985

ZUÑIGA, M., *Coordinadora del Proyecto Quinua, docente de la Universidad Mayor de San Marcos, Lima, Perú*, Lima: 21.4.86.  
1986

108		
117		
117		
126		
131		
141		

## CONTENIDO

	Pág.
Presentación	5
Agradecimiento	7
Introducción	9
CAPITULO I: Política lingüística y planificación lingüística	17
Política lingüística	17
Planificación de lenguaje	20
El papel de la política de lenguaje y la planificación del lenguaje en la educación	25
La planificación del lenguaje en la zona de los Andes: plan de investigación	26
CAPITULO II: El quechua idioma e historia	31
La lengua	31
Historia	38
CAPITULO III: Ecuador	45
Datos generales	45
Política lingüística	50
Esquema de planificación lingüística	57

CAPITULO IV: Bolivia	69
Datos generales	69
Política lingüística	74
Esquema de la planificación lingüística	81
CAPITULO V: Perú	91
Datos generales	91
Política lingüística	95
Esquema de planificación lingüística	105
CAPITULO VI: Análisis y conclusiones	117
Introducción	117
Similitudes y discrepancias en política lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia	126
Bibliografía	137
Contenido	149



**Centro de Documentación e  
Información de los Movimientos Sociales del Ecuador**



**MEC-GTZ**

---

**Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural  
Ministerio de Educación Y Cultura  
Sociedad Alemana de Cooperación Técnica**

**GTZ**