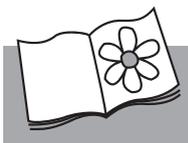


PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 54



Este libro se
escribió para ti
protégelo de
la fotocopia

AEDRA

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 54



2004

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN N° 54

- Coedición: • Ediciones Abya-Yala.
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson
Casilla: 17-12-719
Teléfonos: 2 506-267 / 2 506-251
Fax: (593-2) 2 506-255 / 2 506-267
e-mail: editorial@abyayala.org
www.abyayala.org
Quito-Ecuador
- Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, GTZ
PROEDUCA, GTZ
- Comité editorial: Wolfgang Küper
Teresa Valiente-Catter
- Diagramación digital: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador
- ISBN: 9978-22-438-6
- Impresión: Producciones digitales Abya-Yala
Quito-Ecuador
- Impreso en Quito-Ecuador, junio del 2004

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Enero-Junio 2004

Nº 54

CONTENIDO

Presentación	
<i>Wolfgang Küper</i>	7
Introducción	
<i>Teresa Valiente-Catter</i>	11
1. Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación.	
<i>Otilia Lux de Cotí</i>	17
1.1 Planteamiento	17
1.2 Desafíos	20
1.3 Hacia donde apuntan los retos de la educación intercultural bilingüe	22
2. Interculturalidad: diálogo, respeto, aprendizaje	
<i>César Picón</i>	25
2.1 La diversidad cultural: un tesoro cercano y distante	25
2.2 Desarrollo: apertura y tolerancia	26
2.3 Educación bilingüe intercultural: raíces y transformación	28
3. Normalización de la escritura del Quechua en Bolivia	
<i>Pedro Plaza</i>	31
3.1 Introducción.....	31
3.1.1 ¿Por qué normalización?	31
3.1.2 La cuestión de alfabetos es una cuestión controversial	32
3.2 Antecedentes	33
3.3 Los problemas desde la perspectiva lingüística	36
3.3.1 La guerra de las vocales	36
3.3.2 La guerra de las consonantes	39
3.4 Escritura morfológica	43
3.5 Conclusiones	45

6 / Pueblos indígenas y educación

4.	El impacto lingüístico de la migración: del monolingüismo en Quechua por el bilingüismo quechua-castellano al monolingüismo en castellano	
	<i>Utta von Gleich</i>	51
4.1	Introducción.....	51
4.2	Desplazamiento de idiomas, cambio, descomposición, desaparición mediante contacto lingüístico.....	52
4.3	Los datos.....	57
4.4	Análisis de los datos y resultados.....	58
	4.4.1 El contexto sociocultural.....	58
	4.4.2 Comportamiento lingüístico en la migración.....	62
	4.4.3 Impactos lingüístico-estructurales.....	64
4.5	Conclusiones.....	67
5.	La educación intercultural bilingüe: demandas globales, práctica intercultural, aprendizaje continuo.....	73
	5.1 Interculturalidad y ciudadanía.....	73
	5.2 Interculturalidad, estado y política.....	87
	5.3 Interculturalidad y educación.....	99

PRESENTACIÓN

Wolfgang Küper

Fundamentada en la tolerancia, el reconocimiento de la diferencia y la diversificación de opciones, la interculturalidad, práctica en nuestros diferentes espacios de comunicación de la vida cotidiana, y muy probablemente desde una temprana edad, ha trascendido el aula escolar en Latinoamérica y adquirido una dimensión que afecta a todos los actores sociales e institucionales de una sociedad multicultural moderna. Evidentemente uno de los mayores aportes de la educación bilingüe intercultural a los procesos de reforma educativa del continente, esta dimensión envolvente de la interculturalidad, es un contenido transversal en las contribuciones del volumen 54 de *Pueblos Indígenas y Educación*.

De la mano con la diversidad cultural, el reconocimiento de la diferencia es inherente al desarrollo individual, social, institucional y político, y su inclusión o exclusión dentro de este proceso contribuye a superar o reforzar las relaciones sociales de marginación o de exclusión propiamente dicha. Aquí surge la pregunta ¿De qué manera contribuye la educación al fortalecimiento de un desarrollo incluyente?

Las respuestas vertidas en este volumen son diversas y se originan desde diferentes perspectivas y experiencias dentro y fuera del aula, de distintos espacios institucionales así como del reconocimiento de la necesidad de relaciones de cooperación, contribuyendo así a la base de un foro de debate permanente y práctica creativa.

Importante es que la coherencia entre concepto y su aplicación esté reflejada en la práctica cotidiana de relaciones humanas, políticas, sociales y culturales. En este proceso el ejercicio en el aula y las formas de aprendizaje orientadas en el respeto a la diversidad y el aprovechamiento de su potencialidad juegan un rol importante, desde la educación temprana y a través de todos los niveles.

Dentro de este contexto los resúmenes y los resultados de las mesas de trabajo realizadas en el marco del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, llevado a cabo en Lima del 6 al 9 de agosto del 2002,

dan en su totalidad una imagen de la discusión actual, trascienden la dimensión lingüística y amplían los enfoques de las contribuciones publicadas en las Actas del mencionado evento por la Pontificia Universidad Católica del Perú, el Ministerio de Educación del Perú y la Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ. Esperamos que las perspectivas presentadas en esta revista se enriquezcan con la reflexión y práctica de sus lectoras y lectores.

FELICITACIONES

Tenemos el agrado de anunciar que la Dra. Teresa Valiente-Catter cumplió 60 años el 8 de abril de 2004. Esta nos parece una excelente oportunidad para mencionar sus muchos méritos, sobre todo su contribución al éxito de esta revista a través del arduo trabajo editorial y numerosas contribuciones de su autoría, desde inicios de 1990, cuando Teresa Valiente-Catter vino al Ecuador para trabajar en el Proyecto EBI de la cooperación ecuatoriana-alemana.

La Dra. Valiente-Catter tiene gran experiencia científica en el área rural andina. En el Perú trabajó en el campo de la educación intercultural bilingüe en el famoso proyecto de Puno, junto al Lago Titicaca. Después de un tiempo en el Ecuador, regreso a Perú para finalmente dirigir el proyecto PRO-FODEBI (Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural).

Sus publicaciones, entre ellas *Lengua, Cultura y Educación en el Ecuador* (1990-1993) y su valiosa colaboración en la Serie Pedagogía y Didáctica y, recientemente, en la edición de los resultados del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe en Lima, demuestran su relación especial con esta revista y la editorial Abya-Yala.

La felicitamos y le dedicamos este número, deseándole que sostenga por mucho tiempo su compromiso y su dedicación al gran tema de la interculturalidad en todo el mundo y a la educación bilingüe de los pueblos indígenas de América Latina.

INTRODUCCIÓN

Teresa Valiente-Catter

Enfocadas desde una perspectiva múltiple y tramadas por reflexiones de diferentes experiencias en torno a la educación bilingüe intercultural, cuyo espacio de debate y práctica se abre hacia un escenario social y natural diverso, necesario en el desarrollo individual y social, las contribuciones de Pueblos Indígenas y Educación Nr. 54, en especial los resúmenes de artículos presentados en las mesas de trabajo así como los resultados de las consiguientes reflexiones, en el marco del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (Lima 6-9 de agosto del 2002), ofrecen en su conjunto una idea general del estado actual de la discusión en torno a la educación bilingüe intercultural así como de la complejidad de su ámbito de influencia que trasciende los límites de disciplinas particulares e invita más bien a una reflexión interdisciplinaria en la búsqueda de soluciones prácticas y envolventes en la construcción de una sociedad plural incluyente.

El reconocimiento de la potencialidad de la diversidad, de las necesidades de apertura del aula hacia las demandas locales dentro de un mundo igualmente diverso y global constituyen el hilo del debate. Pues tan natural y normal, de ahí sistemas abiertos, en el desarrollo de las culturas a lo largo de su historia, la diversidad cultural, por mucho tiempo encubierta bajo las tendencias de construcción de sociedades homogéneas en el marco de los estados nacionales, es redescubierta y reivindicada en su valor agregado como una condición básica en la internacionalización moderna de demandas y expectativas individuales, colectivas y societales. La realidad multilingüe y multicultural si no de todas, de una gran mayoría de las sociedades actuales en todos los continentes revela su evidencia cotidiana, afirmada por la globalización y el mundo moderno enREDado.

En Latinoamérica, incluido el Caribe, el castellano constituye la lengua de comunicación de por lo menos el 70% de su población. Los pueblos indígenas, aproximadamente el 10% del total de almas en Latinoamérica son, hablantes de distintas lenguas, pertenecientes a diversos espacios socio-culturales. En Ecuador comprenden aproximadamente el 45% de su población; en

Guatemala poco menos del 50%. Sólo en la macrocuenca amazónica se hablan más de 60 lenguas. En muchos países del mundo hablar por lo menos una segunda lengua es una necesidad de los diversos espacios cotidianos de comunicación, tal es el caso de poblaciones aymara-quechuas en el altiplano peruano-boliviano, con personas trilingües; en la región maya de Centroamérica. Pensemos igualmente en Europa Occidental, o en las regiones extremororientales de Asia, en varias sociedades de Africa o del subcontinente Indio, etc.

¿Qué sería América sin los indígenas? Otilia Lux de Cotí en *Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación* enfatiza que “América dejaría de ser América sin los indígenas”. A partir de este reconocimiento, la autora destaca este componente social característico del continente donde los derechos “especialmente la educación bilingüe intercultural, han sido resultado del movimiento indígena”.

En esta visión la construcción de sociedades plurales es clave en el cultivo de relaciones sociales y humanas sobre la base del respeto a la diferencia, a la diversidad cultural. La tolerancia y el reconocimiento de las identidades son desafíos para la EBI en la construcción de “un estado plural que supone tanto el derecho a la igualdad como el derecho a la diferencia... donde igualdad es la capacidad de todos los individuos y grupos de elegir y realizar su plan de vida, conforme a sus propios valores, por diferentes que estos sean”.

¿Como manejar esta diversidad cultural desde una perspectiva pedagógica? Nuestras reacciones frente a la diferencia pueden ser de curiosidad, lo cual es ya un paso hacia el acercamiento; de distancia, también una condición de reflexión o de rechazo. Sin ser disyuntivas, estas reacciones tramadas por matices y pesos diferentes, según la calidad de la experiencia del encuentro son enfocadas en *Interculturalidad: diálogo, respeto, aprendizaje* de César Picón bajo la perspectiva intercultural como base del desarrollo humano orientado a la apertura y tolerancia.

¿Cómo desarrollar estas competencias sociales en sociedades excluyentes, tarea principal de la educación intercultural? Sin duda expresada en esta pregunta la interculturalidad adquiere una dimensión global cuya génesis en Latinoamérica es alimentado por un lado, desde una vertiente del pensamiento europeo y, por otro lado, por el movimiento indígena en su lucha por el derecho, entre otros, a una educación bilingüe intercultural más adecuada a las necesidades de los respectivos contextos socio-culturales. Dentro de este contexto el autor destaca la importancia de la lengua como “instrumento estratégico para la vida... dentro de una atmósfera de tolerancia, de vigencia de los

derechos humanos, de superación de las discriminaciones, de sensibilización para construir respuestas solidarias de lucha contra la pobreza y la exclusión”.

Desde una perspectiva intercultural esto implica fomentar el desarrollo de una lealtad lingüístico-cultural en el proceso de aprendizaje. ¿Qué significa esto cuando las diversas lenguas involucradas se orientan en la tradición oral, es decir, no se ha desarrollado el código escritural como se conoce en las sociedades occidentales? Uno de los aspectos centrales en la creación de la escritura es el alfabeto que se va a usar en la forma escrita. Pedro Plaza en: *Normalización de la escritura del quechua en Bolivia* describe en el ejemplo del quechua de Bolivia, las ‘guerras’ aún no terminadas por las vocales – pentavocalismo o trivocalismo -, las consonantes y los morfemas. Estudios lingüísticos parten de la necesidad de una forma unificada de la lengua escrita y de la superación de una mal entendida abstracción del sonido a partir del sistema de signos que se conoce - a cada sonido escuchado corresponde un signo conocido - así como terminar con la proliferación de signos resultante.

En esta inacabada ‘guerra’ el eco encontrado por la unificación de signos está expresada en la propuesta de un necesario panalfabeto quechua, logrado ya en Perú, Ecuador y Bolivia con ciertos compromisos. El quechua se habla en Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y en el Norte argentino. Abierto el camino para una normalización de la escritura quechua y encendida la discusión, el autor destaca efectos positivos en el proceso de aprendizaje desde un alfabeto normalizado y según evaluaciones de proyectos EBI. En las palabras de Plaza “Las dificultades y molestias que causa la normalización de la escritura del quechua son causadas a. porque los hablantes no han tenido alfabetización y educación en quechua y b. porque como bilingües alfabetizados en castellano tienden a entender y juzgar desde la perspectiva del castellano...”.

¿Cómo diseñar un planeamiento educativo diferenciado enfocado en las necesidades de aprendizaje y orientado en la realidad sociolingüística de los contextos respectivos de una región, de un país? Tomando como referencia cifras oficiales y resultados de estudios lingüísticos, incluido uno propio por muestreo en la región del departamento de Ayacucho, Perú, Utta von Gleich en: *El impacto lingüístico de la migración: del monolingüismo en Quechua por el bilingüismo quechua-castellano al monolingüismo en castellano* destaca de arranque la inminente desaparición en los próximos 100 años del 90% de lenguas habladas actualmente en el mundo entero. La globalización, la migración, los procesos de industrialización son algunos de los factores que influyen en este proceso de desaparición de las lenguas, mayormente aquéllas de contextos culturales de tradición oral, más también debido a la falta de polí-

ticas de ejecución, no obstante artículos e incisos constitucionales favorables pero insuficientes.

¿Es el desarrollo de una lengua competencia del sistema educativo? Esta pregunta sin ser formulada explícitamente por la autora, subyace en su análisis evidenciando la relación entre el proceso de desaparición de las lenguas producida por el contacto lingüístico y fuerzas sociales, económicas y, por tanto, políticas desiguales. Planteada así la pregunta es cierto que el desarrollo de una lengua no depende únicamente del sistema educativo, pero también es cierto que su área de influencia puede contribuir al desarrollo de una conciencia lingüístico-cultural.

Declarados patrimonio de riqueza el multilingüismo y la multiculturalidad se encuentran en una relación contradictoria con la exclusión social que caracteriza la sociedad latinoamericana expresada en el contexto de las lenguas por su desplazamiento en cuyo proceso también son actores principales las poblaciones indígenas que la autora ejemplifica en el caso de la población quechua. ¿Es posible revertir este proceso? En la contribución de Gleich se describen momentos claves del proceso de desplazamiento y los tipos de bilingüismo que surgen y pueden variar de sociedad a sociedad, de región a región, de grupo social a grupo social. Desde una perspectiva del proceso de aprendizaje de lenguas, de planeamiento educativo orientado en la diversidad lingüística se requiere de investigaciones que permitan la identificación de estos momentos claves a fin de apoyar en la elaboración de modelos de enseñanza de lenguas adecuados a las particularidades del contexto.

Dichas particularidades precisan, sin embargo, de investigaciones multidisciplinarias cuyos resultados orienten políticas y planeamientos. Uno de los frutos de las mesas de trabajo (capítulo 5 de este volumen) del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe realizado en Lima en el 2002, es que “ésta ha dejado de ser un dominio exclusivo de lingüistas, antropólogos y educadores. La contribución de especialistas en derecho y salud, así como de sociólogos, filósofos, políticos e historiadores, es un indicador de la ampliación y la diversificación del espacio del debate y de la práctica. Si bien reconocida la importancia de la EBI, se deja entrever – desde una perspectiva múltiple – una complejidad que no puede ser reducida a lo meramente educativo, ya que ello significaría limitar injustamente el espacio de su influencia. La solución de los problemas demanda considerarlos de una forma global en un contexto de reflexiones interdisciplinarias y de soluciones intersectoriales dentro de un enfoque político, social y económico incluyente y que también se refleje en la práctica del aula en todos los niveles” (Valiente-Catter, Teresa y Fidel Tubino, 2003: 17-44).

Con participación internacional y multicultural, las mesas de trabajo constituyen una especie de barómetro de autocrítica, inquietudes, propuestas y de la importancia de relacionar diversas perspectivas de las necesidades educativas orientadas a objetivos comunes: políticos, económicos, sociales y culturales. En ellas los fundamentos jurídicos, los derechos lingüístico-culturales, la descentralización y la diversificación curricular son algunos de los conceptos que saltan a la luz en el nuevo escenario de discusión y propuestas de la EBI donde se reconoce la perspectiva intercultural como eje transversal, el aprendizaje permanente una prioridad metodológica y la lengua su instrumento principal.

Bibliografía

- Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe
2003 Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación. Editor: Roberto Zariquiey. Pontificia Universidad Católica del Perú, Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ. Lima.
- John, Barbara
2003 Sprachenpolitik (Política lingüística). En: Alphabetisierung und Sprachenlernen (Alfabetización y aprendizaje de lenguas), S. 63-66. Evangelische Akademie Bad Boll. Herausgegeben von Thilo Fitzner. Klett Verlag.
- Ouane, Adama
2003 In welcher Sprache soll/kann alphabetisiert werden, wenn die Muttersprache nicht die "Amtssprache" ist? (¿En qué lengua se debe/puede alfabetizar cuando la lengua materna no es la "lengua oficial"? En: Alphabetisierung und Sprachenlernen (Alfabetización y aprendizaje de lenguas), S. 71-74. Evangelische Akademie Bad Boll. Herausgegeben von Thilo Fitzner. Klett Verlag.
- Valiente-Catter, Teresa y Fidel Tubino
2003 Introducción a las Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación. Lima, 2003: 17-46.

1. REALIDAD MULTILINGÜE Y DESAFÍO INTERCULTURAL

Ciudadanía, política y educación

Otilia Lux de Cotí¹

1.1 Planteamiento

A lo largo de los períodos históricos de América Latina y del Caribe, los Estados han tenido visiones de aculturación, asimilación, integración y homogeneización de los pueblos y culturas; han iniciado procesos de transformación de los patrones culturales de los grupos subordinados a lo largo de su historia, especialmente de los pueblos indígenas y afroamericanos, lo que ha implicado situaciones de desventaja, opresión y explotación, etc., que comienzan desde la búsqueda directa y clara de la destrucción de las culturas originarias, en los inicios del régimen colonial, hasta la propuesta de la interculturalidad que se ha consensuado hoy en día como la vía más apropiada de inter-relación entre las distintas culturas.

La región latinoamericana y El Caribe o, más bien, toda América es multiétnica, multilingüe y multicultural. Sin embargo, en América Latina existen Estados altamente indígenas, en función de sus altas concentraciones de personas y de pueblos que a sí mismos se identifican como indígenas. Los derechos de los² pueblos indígenas, especialmente la educación intercultural bilingüe en América, han sido resultado de una lucha histórica de los pueblos indígenas excluidos por los Estados hegemónicos, mestizos o ladinos; como decimos en Guatemala: América dejaría de ser América sin los indígenas.

Los gobiernos en América Latina y el Caribe tienen un enorme reto en el campo del desarrollo de los indígenas y de las mujeres. Es muy significati-

1 Ponencia presentada al *V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación*, realizado en Lima del 6 al 9 de agosto del 2002. Otilia Lux de Cotí fue Ministra de Educación y Cultura de Guatemala.

vo que en las últimas dos décadas se haya avanzado en el reconocimiento de los pueblos indígenas que constituyen varios millones en toda América. Es muy importante también que estemos evolucionando en la generación de espacios institucionales y en las legislaciones para comenzar a corregir desequilibrios históricos y a la vez, reconocer a los indígenas y a las mujeres como sujetos sociales y sujetos políticos.

En América Latina, la educación intercultural bilingüe además de ser una necesidad, es un factor de confianza y de seguridad para enfrentar el futuro difícil e incierto de los pueblos indígenas ante la mundialización de nuestros tiempos, en función de la defensa y el fortalecimiento de sus identidades, encaminadas al desarrollo humano sostenible.

La educación es considerada como un factor de progreso y fuente de oportunidades para el bienestar y el desarrollo de los individuos y de los pueblos. Su avance impacta en aspectos cualitativos y de equidad en Latinoamérica cuando se toma la multiculturalidad o diversidad cultural como riqueza y como línea de base para las reformas educativas y promover los cambios de nuestras sociedades y Estados de homogéneos y monoculturales a Estados plurales.

Invertir en la educación bilingüe de los pueblos indígenas es costoso para los Estados. Sin embargo, los resultados de los programas son positivos en términos de reducir las tasas de repitencia y deserción. Aumenta la tasa de promoción. Aumenta la participación de la niñez, particularmente de las niñas. Aumenta el nivel académico en temas como la lectura, escritura, matemáticas y el aprendizaje del español u otro idioma. Los efectos son múltiples cuando la niñez y juventud reciben educación bilingüe intercultural, por lo menos durante los seis años de educación primaria.

Las investigaciones han demostrado que al aumentar el capital humano de los pueblos indígenas, aumentan sus formas de ingresos. Sus expectativas son mayores en salud, mejoran las condiciones de vida de los indígenas del área rural. Por otro lado se desarrolla también el lenguaje en el proceso de crecimiento de los niños, así como las habilidades para hablar, leer y escribir una o más lenguas. Las habilidades en la lengua materna se adquieren en la infancia con fluidez, soltura y dominio; la educación bilingüe incrementa su capital académico e idiomático. Las habilidades cognitivas y académicas, así como los conocimientos, una vez adquiridos, se transfieren fácilmente de un lenguaje a otro. El mejor predictor del desarrollo del lenguaje cognitivo y académico en una segunda lengua es el nivel de dominio del lenguaje cognitivo y académico en la primera lengua.

La educación bilingüe intercultural “debe concebirse como un conjunto de estrategias diferenciadas que emanan de los variados contextos sociolingüísticos que existen en la región” (Congreso EBI América indígena 1995.). La educación intercultural bilingüe abarca tres campos primordiales: la educación misma, la interculturalidad y el bilingüismo. La educación es formación y creación, la interculturalidad es intercambio y construcción y el bilingüismo es comunicación y enriquecimiento.

Entendemos la interculturalidad como un proceso social, educativo y político que tiene por finalidad la construcción de una dinámica de la realidad social basada en el replanteamiento de relaciones sociales sustentadas en la equidad y en el reconocimiento de identidades y culturas diferenciadas.

Cuando escribimos y hablamos de interculturalidad, inevitablemente partimos de la cultura, América ofrece una rica diversidad cultural, traducida en la multiculturalidad que se refiere al respeto y la comprensión de las culturas, mientras, que la interculturalidad se refiere a la aceptación total y a la vivencia de los valores de las diferencias culturales. En el campo educativo surge como una renovación pedagógica, como alternativa educativa, como modelo de intervención social como respuesta para superar los modelos de asimilación. La interculturalidad como mediación, como proyecto sociopolítico.

Hace poco pensaba que el siglo XX había sido el siglo violento, pero el nuevo siglo XXI, parece superar en tan poco tan raudo y veloz tiempo, toda la violencia generada en el corazón humano, que se manifiesta funestamente cuando en nombre de la cultura se cometen terribles atropellos a la dignidad humana. Ni el terrorismo, ni los excesos de las fuerzas armadas justifican la agresión a las culturas y de las civilizaciones entre sí.

¿Por qué estas palabras saturadas de dolor en estos precisos momentos? Porque en los tiempos actuales, el mayor desafío intercultural de la educación bilingüe es cultivar relaciones sociales y humanas, basadas y fundamentadas en la justicia, la equidad y la rectitud. Ese clamor por la justicia busca el reconocimiento y el respeto de la diversidad de las culturas en este planeta.

Aceptémonos tal y como somos, con nuestras igualdades pero también con nuestras diferencias. En el libro bien amado del pueblo maya, el *Popol Wuj*, existe la historia de que existió un solo pueblo en los orígenes de nuestra migración en suelo americano, una sola lengua y una sola sangre. Al paso del tiempo y de la evolución social las lenguas fueron diferenciándose y las culturas aparecieron, cual reflejo de la fauna y la flora de esta América que nos pertenece a todos los hombres y a todas las mujeres, sin distinción alguna, sin excepción de personas.

El mundo está en peligro, el medio ambiente gime ante su inexorable destrucción, dirijámonos hacia el futuro, dejemos para las generaciones que nos sustituirán la rica herencia de la convivencia pacífica y la coexistencia armoniosa entre los pueblos, las etnias, las lenguas y todas las culturas de América Latina. Si queremos la paz, no nos preparemos para la guerra. Si queremos la paz preparemos a nuestros hijos y a nuestras hijas en el arte maravilloso de la educación.

1.2 Desafíos

Las democracias de América Latina conocen las realidades multiculturales, sin embargo son escasos los países que enfrentan la realidad de sus sociedades ante el desafío denominado interculturalidad. No basta solo conocer estas realidades, sino respetarlas, fortalecerlas y promoverlas como identidades nacionales para facilitar los cambios que orienten a nuevas relaciones, a diálogos, aperturas y comprensiones profundas para descubrir al otro. Es tarea de todos y todas entender y respetar la diversidad cultural y, particularmente, entender la cultura como la cosmovisión de los pueblos enriquecida por los nuevos tiempos, que deberá ser el nutriente de las naciones modernas, profundamente humana y humanística.

Ante los Estados homogéneos, monoculturales y excluyentes, la actitud de los pueblos indígenas a través de sus diversas dinámicas, según los países de que se trate, es una de las alternativas para que los Estados se encaminen a ser Estados plurales. La transición democrática de algunos países latinoamericanos se debe fortalecer con la participación de la sociedad civil, particularmente de los pueblos indígenas, en la toma de decisiones comunitarias, locales y regionales. La soberanía de los Estados ya no puede ser equivalente a exclusión y aislamiento, debe ser compatible con la interdependencia, debe compartir el poder con todos los sectores, debe ser intercultural, es decir, plural.

Los Estados plurales deben abordar las reformas estructurales tradicionales hacia la modernidad, con el propósito de avanzar con políticas multiculturales públicas, políticas incluyentes, políticas integrales para favorecer la participación de todos los sectores en la toma de decisiones nacionales, especialmente los excluidos que en nuestra América son en su mayor parte indígenas y mujeres. Solo de esta manera se podrán equiparar las desigualdades en los países con altos indicadores de pobreza. “Un estado plural supone tanto el derecho a la igualdad como el derecho a la diferencia. Igualdad no es uniformidad; igualdad es la capacidad de todos los individuos y grupos de elegir

y realizar su plan de vida, conforme a sus propios valores, por diferentes que estos sean” (Luis Villatoro, *Del estado homogéneo al estado plural*).

La dinámica de los movimientos indígenas, como una fuerza en algunos países de América Latina, y las organizaciones existentes en otros lugares de la Región, deben desarrollar una plataforma política de lucha que lleve a demandas sobre derechos específicos de los pueblos indígenas, sobre aspectos educativos, culturales, ambiente, tierra, salud, economía, desarrollo, espiritualidad, formas de vida, autonomía administrativa y libre determinación. Estos reclamos se tornan en las expresiones más altas en el orden jurídico y en el orden político.

Como parte de las dinámicas de los pueblos indígenas ocurre una modificación progresiva de relación entre los pueblos indígenas, los gobiernos, las agencias de desarrollo y la sociedad en general.

Con estas dinámicas se abren los espacios, se abren los accesos a privilegiar la diversidad, especialmente la cultural, para transformar el marco sobre el que se fundamenta la organización del Estado tal como lo conocemos a fin de cambiar las actitudes, abolir los prejuicios de discriminación-racismo y las prácticas prevalecientes en la relación pueblos indígenas y estados nacionales.

Con los Estados plurales y los movimientos indígenas se garantiza el reconocimiento constitucional de la existencia de los pueblos indígenas como sujetos sociales al interior de la nación y de los derechos que les corresponden en tanto pueblos: el derecho a un desarrollo propio, a disponer de recursos materiales, a capacitaciones en las áreas de la vida, a una educación intercultural bilingüe, a las colectividades culturalmente diferenciadas, del acceso a la justicia, del derecho consuetudinario, del derecho a la participación en la democracia desde sus propias instituciones y dinámicas propias.

Debo reconocer que ya han surgido reformas nacionales en algunos países de América Latina paralelamente al fortalecimiento del movimiento indígena. Y como parte del proceso de modernización de estos Estados, ocurren importantes reformas constitucionales, legales e institucionales que modifican la manera tradicional de relacionarse con los pueblos indígenas; para ilustrar, entre ellos Bolivia, Venezuela, Ecuador, México y Paraguay. En estos países se tiende a reconocer el carácter multicultural de los estados y la existencia de los pueblos indígenas como entidades, como instituciones con derechos específicos.

Recientemente, en Guatemala, se han aprobado leyes acerca de los Consejos de Desarrollo, de Descentralización y el Código Municipal, los cuales reconocen la participación a todo nivel. Hoy las municipalidades indí-

genas se toman en cuenta para las decisiones comunitarias, locales y con incidencia nacional. Por otro lado, se legaliza la Defensoría de la mujer indígena, la Academia de las Lenguas Mayas, El Fondo Indígena de Guatemala y la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural.

Algunas condiciones han permitido éxitos en el movimiento indígena. A lo largo de América Latina, (durante varios años o varias décadas), en los últimos tiempos, la región fue sometida a dictaduras militares, a la incidencia de la Guerra fría. Los Acuerdos de Paz, las Comisiones de la Verdad, las medidas de Reconciliación, orientaron a América Latina hacia una democracia y hacia la justicia y la paz. Sin embargo, falta mucho camino por recorrer. Los movimientos indígenas deberán fortalecer la capacidad de formular propuestas indígenas para cuestiones nacionales. También deberán contemplar la posibilidad de establecer alianzas e interactuar dentro de ellas y desde ellas, así como tener la posibilidad de crear cuadros orgánicos y fortalecer redes organizativas como una fuerza ante los Estados.

En la esfera internacional se viene desarrollando una nueva normativa que permite el diálogo y las propuestas, en función de los derechos de los pueblos indígenas ante los gobiernos y jefes de estado, así como del sistema de naciones tales como el Convenio No. 169 de la OIT, el Convenio Constitutivo del Fondo indígena ya vigente, las declaraciones de los Derechos de los Pueblos Indígenas, las propuestas emanadas por el Sistema de Naciones Unidas y por la Organización de Estados Americanos, el relator de los Derechos específicos de los pueblos indígenas por Naciones Unidas y El Foro Permanente de Cuestiones Indígenas como ente subsidiario del Consejo Económico y Social del Sistema de Naciones Unidas. Esto obliga a incorporar nuevos principios y normas de funcionamiento basados en el derecho de la participación, la obligatoriedad de la consulta y la protección de los derechos específicos de los pueblos indígenas.

1.3 Hacia donde apuntan los retos de la Educación Intercultural Bilingüe

Uno de los retos que se nos presenta es el cómo unir la teoría con la práctica, la academia con la política, la solución de la pobreza partiendo de la multiculturalidad y la interculturalidad. Cómo construir nuestro propio proceso civilizatorio desarrollando nuestra conciencia. No caer en la trampa de las posiciones que pretenden, a partir de la multiculturalidad y la interculturalidad, despolitizar los procesos perpetuando las estructuras de poder que tienden a nuevas formas de homogeneización y en asimilación. Cómo legitimar las diferencias con énfasis en lo específico y no lo global. Debemos direccionar nuestras acciones al cambio, a la transformación, a las reformas.

Para que la transformación de las relaciones étnicas y la construcción de la interculturalidad, si se entiende ésta como un proceso, un método, un proyecto de construir, puedan contribuir a la construcción de un Estado democrático intercultural, debe ser concebido como un proyecto para toda la sociedad, no solo para los pueblos indígenas. Lo étnico no es sinónimo de indígena.

La discriminación y el racismo deben ser parte de la agenda hemisférica, deben ser abordados, discutidos y llevados a debates nacionales, porque es necesario entenderlos como una realidad social, a fin de que los países latinoamericanos fortalezcan más sus democracias.

Para una verdadera transformación de las relaciones étnicas o nuevas relaciones interculturales y para avanzar en sociedades democráticas y pluralistas se deben incorporar ejes transversales como la multiculturalidad e interculturalidad, paz, justicia, equidad, derechos específicos de los pueblos indígenas, derechos humanos, género, desarrollo humano sostenible. Esto implica conocer la historia, ver el pasado, transformar el presente para construir un nuevo futuro. Se convierte así en una propuesta política transformadora de lo individual, de lo colectivo, de lo cotidiano, a partir de nuevas formas de comprender, revalorizar la identidad, la historia y la cultura; reconocer las diferencias; entender los orígenes y formas de discriminación y racismo, aprendiendo así a enfrentar y transformar el conflicto. Aprender a privilegiar la educación, la diversidad cultural, lingüística, étnica y religiosa.

Como parte de los desafíos de la educación intercultural bilingüe en nuestros tiempos, los gobiernos y los Estados deberán asumir en sus agendas de gobierno, retos relacionados con:

- El fortalecimiento de las condiciones de equidad y calidad de la educación.
- Mejorar la gestión escolar, la descentralización, la participación social y la formación docente bilingüe intercultural.
- Promover las nuevas tecnologías al servicio de la Educación Intercultural Bilingüe.
- Aumentar la inversión y su eficacia en la educación.
- Concertar políticas y estrategias pertinentes a sociedades multiculturales e interculturales.
- Articular los componentes endógenos del currículo.
- Integrar las políticas de los sectores sociales.
- Articular la educación y la cultura para la reducción de la pobreza.

- Fortalecer programas e incentivos para desarrollar la formación de valores.
- Fortalecer programas para impulsar sistemas de becas y de intercambio de estudiantes, docentes, investigadores de la educación, particularmente para sociedades multiculturales, multilingües y multiétnicas.
- Fortalecer los sistemas de evaluación
- Ofrecer las mejores escuelas para las niñas y los niños de hoy y de mañana a fin de reducir la pobreza, superar las desigualdades y estimular el crecimiento económico, social y político en los indígenas, en las niñas y mujeres.

En América, la educación como pilar del desarrollo humano debe continuar en la formulación de sus políticas educativas, especialmente interculturales bilingües, en la formulación amplia e integral de los objetivos, estrategias, procesos, instrumentos, estructura y organización en el Hemisferio, a fin de contar con una educación acorde con las nuevas condiciones y aspiraciones nacionales y regionales, en el nuevo complejo internacional que privilegie el aprendizaje, el conocimiento y la diversidad cultural.

Como ustedes han podido escuchar, mi conferencia fue una lluvia de ideas. Quise decir en este breve tiempo que se me concedió, todo lo que tengo en la cabeza sobre este asunto que conozco como educadora, como luchadora social y como mujer indígena que ha sufrido la discriminación, pero que ha podido salir adelante gracias a la educación escolar recibida, que ha sabido aprovechar. Como toda lluvia, espero que ésta ayude a que germine y crezca la planta de justicia que todos queremos para esta región que amamos y sufrimos, porque es la nuestra.

2. INTERCULTURALIDAD

Diálogo, respeto, aprendizaje

*César Picón*¹

2.1 La diversidad cultural: un tesoro cercano y distante

Vivimos en un mundo interconectado e interrelacionado, intercambiamos materiales de todo tipo, elementos intangibles como informaciones, conocimientos, orientaciones valorativas y estéticas, experiencias, expectativas y aspiraciones. Sin embargo, es también evidente que existen múltiples sistemas culturales en nuestros países, en la comunidad mundial. En función de nuestra cultura practicamos nuestros valores, reconocemos símbolos y concepciones comunes y actuamos de acuerdo a normas compartidas. Frente a realidades diferentes o desconocidas nos aproximamos a veces con actitudes simplistas y reduccionistas limitando la formidable opción de compartir solidariamente un aprendizaje intercultural con respeto y vocación no sólo de aceptar, sino también de disfrutar de la diversidad cultural que se da en el mundo en que vivimos.

La diversidad cultural es algo así como un tesoro que a la vez se encuentra cerca y distante de las personas, de los sistemas culturales, de los pueblos del mundo. La diversidad cultural está en la base de los saberes y conocimientos de la humanidad; la diversidad de prácticas culturales cotidianas se manifiesta mediante el lenguaje, pero también está presente en gestos, ademanes o expresiones con un sentido de humor que muchas veces no comprendemos; en las relaciones interpersonales entre padres e hijos o entre hombres y mujeres que se conocen; en relaciones intrainstitucionales o entre autoridades que nos son desconocidas, que nos pueden parecer inconvenientes o, por el con-

1 Este artículo fue presentado originalmente en la ceremonia de inauguración al V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación, realizado en Lima del 6 al 9 de agosto del 2002. El autor fue Viceministro de gestión pedagógica del Perú.

trario, recomendables; en el uso de códigos formales propios de los cambios tecnológicos, que nos pueden poner en condición de analfabetos y por tanto con serias limitaciones para ejercer una plena ciudadanía moderna.

La lista de prácticas culturales diversas podría extenderse al campo de los negocios, de la confrontación política así como a innumerables y variadas dimensiones de las interacciones y creaciones humanas de cuyas particularidades a veces nos percatamos y otras veces no. Por otro lado, los sistemas culturales también contienen elementos que promueven y consolidan actitudes discriminatorias y excluyentes hacia lo diferente, sustentadas en estereotipos y prejuicios, es decir, poco propicias a la tolerancia. Por ello uno de los desafíos de nuestro tiempo es contar con sistemas educativos a través de procesos formales e informales, sean oficiales o no, pero con perspectiva intercultural para superar seculares y nuevos fanatismos, discriminaciones e intolerancias religiosas que generan o sustentan la marginación, la subordinación o la violencia de las que la humanidad nunca podría estar orgullosa.

2.2 Desarrollo: apertura y tolerancia

En el campo del desarrollo encontramos evidencias de miopías ideológicas gubernamentales y burocráticas en lo que respecta a la dimensión cultural. Tal miopía ha generado históricamente, discriminaciones, distorsiones, incomprensiones, olvidos e injusticias. Afortunadamente desde los años 90 viene emergiendo una nueva concepción de desarrollo que no sólo supone una atenta consideración de los aspectos económicos, sociales y humanos, sino también una expresa aceptación de que en el proceso y en la dinámica del desarrollo hay una presencia relevante de la cultura en sus distintas dimensiones y escalas. Una de las grandes tareas históricas es que la educación intercultural contribuya a impulsar en sus campos de competencia esta nueva concepción del desarrollo.

Los intentos de articulación de las diferentes manifestaciones y significados de los sistemas culturales requieren, por un lado, de una alta sensibilidad, un genuino respeto hacia ellos, tolerancia y honesta vocación por un diálogo que abra puertas a la negociación y a la concertación cultural, sin manipulaciones ni coacciones de ninguna naturaleza. Por otro lado, la deseada articulación implica la adquisición de nuevos códigos en el horizonte de una educación intercultural que exige informaciones, conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores para el desempeño en un mundo cada vez más abierto y globalizado, independientemente de la voluntad de los globalizados y de los globalizadores.

En lo personal es fundamental tener actitudes positivas de comunicación con personas que pertenecen a otros sistemas culturales, de respeto a la creación individual de las personas y las colectividades humanas, independientemente de los espacios en que viven, de las sociedades con diferentes étnias y lenguas. Un punto de partida para la educación intercultural, puede ser reconocer que el conocimiento sobre los distintos sistemas culturales que existen en nuestros países, en los países vecinos y en el mundo, son limitados. En este sentido un gran desafío de nuestro tiempo es conocer e identificar los distintos códigos culturales dentro de un horizonte civilizatorio cada vez más abierto y ojalá cada vez más tolerante, por ello la importancia del acceso a la información y al conocimiento de otros sistemas culturales, resulta fundamental. De ahí también la importancia del bilingüismo a nivel personal y del multilingüismo a nivel societal. Identificados y conocidos los códigos de los distintos sistemas culturales, una de las grandes opciones del tiempo en que vivimos es el modo de usar dicho patrimonio de la humanidad.

La reacción de la gente frente a la diversidad cultural puede tener algunas de las siguientes expresiones: la indiferencia, la incorporación indiscriminada generando, a veces, indeseables agresiones culturales y otras promoviendo una alienación cultural que propicia la emergencia de expresiones culturales subordinadas a la cultura dominante. Otra expresión puede ser la asimilación selectiva de los bienes de la cultura combinando armoniosamente la conservación y el enriquecimiento de las raíces culturales propias con la apertura a la incorporación de nuevos elementos provenientes de otros sistemas culturales.

El proceso de asimilación selectiva de los bienes de la cultura no está exento de riesgos. Uno de ellos es la trampa de la integración; hablar por ejemplo de cultura latinoamericana es referirse a un universo muy grande y diverso de expresiones culturales, ciertamente con un núcleo común de valores que comparten las nociones que forman parte de dicha comunidad regional. Un hecho concreto es que nuestras sociedades nacionales son pluriculturales y muchas de ellas multiétnicas y multilingües.

El problema de fondo es que la falsa integración tiene como foco, entre otros elementos, una supuesta lengua general o de uso común a todos los latinoamericanos. De este modo las expresiones culturales y las lenguas de nuestros pueblos originarios y de las poblaciones marginadas no son debidamente valorizadas y no suelen formar parte de la agenda estratégica de nuestros países. La educación intercultural debe ayudarnos a afianzar nuestra adscripción y lealtad al sistema cultural en el que nacimos y crecimos, a que desarrollemos la capacidad de entrar en contacto con otros sistemas culturales

con una actitud de respeto y de apertura, libre de prejuicios y estereotipos, y a que nos insertemos en la comunidad internacional en condiciones de equidad.

A través de la educación se transmite la cultura en la plenitud de sus manifestaciones, se puede recrear cultura con el potencial aditivo de una educación creativa y genuinamente transformadora. Y dentro de ciertas situaciones la educación tiene también la opción de contribuir a generar nuevas expresiones de cultura. Es también a través de la educación intercultural que podemos adquirir o afianzar la tolerancia entendida como la disposición favorable de comprender las diferencias en el creer, crear, vivir, valorar, pensar, decidir y hacer. Es un gran puente para construir la comprensión humana dentro de un sistema cultural y entre sistemas culturales de distintas civilizaciones, para lo cual el manejo de más de una lengua es un imperativo. El diálogo es el privilegiado instrumento de comunicación entre personas, culturas, naciones y pueblos. Para ser auténtico se necesitan condiciones de respeto recíproco y de horizontalidad; cuando hay una ruptura de este equilibrio, el diálogo deja de ser tal y abre paso a la imposición del elemento dominante.

2.3 Educación intercultural: raíces y transformación

Una educación intercultural bien cimentada tiene como soporte fundamental la identificación de las raíces del sistema cultural propio y sus diferencias con otros sistemas. Es la brújula orientadora para hacer emprendimientos innovadores y crear las condiciones adecuadas para construir un genuino diálogo cultural en la perspectiva de un mecanismo de intercomunicación permanente y de un consiguiente aprendizaje intercultural que implique la soberana decisión de los actores involucrados de aceptar los aportes provenientes de otros sistemas culturales dentro de un proceso de libertad. Si eso ocurre se habrá ganado un gran espacio para la internalización del aprendizaje y el disfrute gozoso de las diferencias culturales, una de las metas a la que debe orientarse la educación intercultural.

La práctica de la Interculturalidad es un desafío de construcción y de articulación de las voluntades humanas, sociales y políticas, sus escenarios primarios son las familias, las comunidades locales y la sociedad de la que formamos parte. Si en las familias la interculturalidad se da con frecuencia para manejar las diferencias intergeneracionales, en las comunidades y en la sociedad global su rango de acción es mucho más amplio. Pero esto desgraciadamente no siempre se toma en cuenta en la definición de las grandes políticas nacionales e internacionales sobre el desarrollo en sus distintas expresiones y

en la definición de las políticas de desarrollo cultural en relación con otras expresiones de desarrollo. La práctica de la interculturalidad a nivel mundial deberá prevenir a las colectividades y a las personas de mecanismos de defensa frente a la imposición por razones económicas, políticas y de subordinación social de valores y de códigos culturales que en nombre de una sesgada globalización violentan el rico y diverso patrimonio cultural de la humanidad que floreció, y debe tener la opción de seguir floreciendo, en los diferentes escenarios de las civilizaciones humanas.

La educación intercultural contribuirá a que personas de distintos países, naciones y culturas se comuniquen cada vez más, compartan los valores humanos fundamentales, revaloren, respeten y enriquezcan la diversidad cultural de nuestras sociedades nacionales y del mundo en que vivimos.

Por todo lo anterior colegimos que la educación intercultural y la enseñanza de lenguas es un instrumento estratégico para la vida de las civilizaciones dentro de una atmósfera de tolerancia, de vigencia de los derechos humanos, de superación de las discriminaciones, de sensibilización para construir respuestas solidarias de lucha contra la pobreza y la exclusión; es menester reconocer en el marco del presente Congreso que la Educación Bilingüe Intercultural desde hace varias décadas viene diseñando e instrumentando propuestas pedagógicas como alternativa frente a sistemas educativos que se extienden avasallando lenguas, modos de vida y culturas, e imponiendo una cultura ajena y uniformizante.

Los esfuerzos y aportes de la educación bilingüe intercultural dirigida a comunidades con sistemas culturales diferentes a los de la cultura hegemónica y sustentados en el conocimiento y en el compromiso con ellas, son los que nos han conducido en última medida a repensar nuestros sistemas educativos nacionales, a proponer nuevos enfoques pedagógicos en los procesos de aprendizaje y en la formación de maestros en los que la interculturalidad contribuya a otorgar mayor relevancia, calidad y pertenencia a los aprendizajes y por ende al desarrollo de las personas y de las colectividades humanas. Amigas y amigos participantes al presente Congreso, son ustedes por derecho propio y el derecho de sus pueblos los embajadores de la agenda temática que han optado para este Congreso: ciudadanía multicultural, política educativa de Estado en una perspectiva intercultural, que atraviese todas las áreas, todos los ámbitos del desarrollo educativo nacional y de la vida nacional. Es en este entendimiento que la Comisión organizadora, que me honro en presidir, está auspiciando este Congreso.

3. NORMALIZACIÓN DE LA ESCRITURA DEL QUECHUA EN BOLIVIA

*Pedro Plaza Martínez, PROEBI, Andes**

En un pequeño basurero de plástico hay la inscripción:
SUN MIUNG CO.
¿Cómo leerían estas palabras hablantes de diferentes lenguas?
Un castellano hablante dirá /su_ nyu_ ko/
Un inglés dirá, más o menos, /san nyuh kow)

Es decir, cada uno lee según las convenciones que le proporciona su sistema alfabético.

3.1 Introducción

3.1.1 ¿Por qué normalización?

Utilizamos el término normalización, en lugar de estandarización, siguiendo al sociolingüista catalán Rafael Luis Ninyoles. Para hacerle plena justicia lo citamos *in extenso*:

Por un lado, normalizar significa dar normas, reducir a unas reglas, codificar, estandarizar un idioma a base del establecimiento de una variedad supradialectal. Esta significación es, pues, fundamentalmente lingüística. Por otra parte, al hablar de normalización sugerimos un poner o restituir a nivel “normal” una cultura. Implicamos un propósito, una meta que, en buena parte, desborda los lindes de la lingüística, y en relación a los cuales el papel del lingüista quedará reducido al de simple técnico. “Normalizar” equivaldrá a situar una lengua en pie de igualdad con otras lenguas (ni “arriba” ni “abajo”): en un mismo plano. (Ninyoles 1972: 75)

* Las opiniones aquí vertidas son responsabilidad exclusiva del autor y no comprometen de modo alguno al PROEIB Andes.

Dicho de otro modo, cuando hablamos de normalización, en general, estamos hablando de una normalización del *corpus* (por ejemplo, por medio de gramáticas, vocabularios, manuales de escritura), y de una normalización del status o normalización cultural, la de poner las lenguas subordinadas al mismo nivel que las lenguas dominantes.

3.1.2. *La cuestión de alfabetos es un asunto controversial*

En esta presentación no nos referiremos a todos los aspectos de la normalización arriba indicados, sino solamente a la normalización de la escritura del quechua en el ámbito boliviano. De entrada cabe señalar, sin embargo, que los esfuerzos de normalización han estado permeados por discusiones muchas veces irreconciliables. Veamos un ejemplo. En 1989-90, cuando se daban los pasos iniciales para la normalización de la escritura quechua, ya no solamente en función del análisis fonémico de un dialecto sino en una perspectiva más pan-dialectal, una compañera de trabajo en la CEE, La Paz, se oponía a la escritura propuesta, en términos como los siguientes:

¿Cuál es el uso que el hablante va a dar al alfabeto? Bien sabemos que el alfabeto en este momento, si bien se ha tomado una decisión, al paso del tiempo puede sufrir variaciones o modificaciones. Entonces, yo más bien dejaría esto a que sea el tiempo el que tenga en última instancia que decirnos, no? Si el alfabeto que se está proponiendo a nivel internacional¹ es el más adecuado o probablemente el tiempo nos diga que ese no es el más adecuado. Por ejemplo, tal vez Isabel ahora pueda decirnos algo; ella me decía “qué hago en Titi-cachi donde los alumnos, todos los hablantes... no utilizan, no pronuncian [-yoq], pronuncian [yuj, iskayniyuj], no dicen [yoq, iskayniyoq]. ¿Qué hago en ese caso? Ellos escriben con j, ellos, los que tienen el idioma. Entonces yo me pregunto: ¿van a primar los criterios netamente lingüísticos o vamos a tener un poco también que hacer que sean otros criterios los que tengan que primar? No lo vamos a resolver ahora, es cierto, lo hago simplemente... lo digo como un comentario, pero sin embargo, el tiempo yo creo que nos va a dar más luces, de momento yo creo.. sólo estoy explicando como comentario.

Aquí la oposición es a [-yoq] porque, según una observadora, los titicacheños pronuncian [yuj], por tanto, tendría que escribirse -yuk (o en esos tiempos, todavía con j). Primero está el hecho de que la observadora no es hablante nativa del quechua y es posible que no haya captado con exactitud las diferencias fonéticas. Segundo, aún en el caso de que la observación sea correcta, la forma del morfema -yuq en la escritura tiene que ser, en lo posible, única. Repitamos, la escritura del morfema no puede variar de acuerdo a la

pronunciación local, aunque la pronunciación varíe localmente. El hecho de que la escritura no es una transcripción fonética de las formas de hablar no estaba claro en ese tiempo.

Esta discusión es una muestra de las discusiones con respecto a los alfabetos para las lenguas vernáculas. Cabe recalcar que las posiciones acerca de cómo se deben escribir las lenguas indígenas son muchas y variadas, así como son emotivas y militantes las discusiones al respecto. Después de participar en muchos eventos, conversaciones y discusiones acerca de los alfabetos a lo largo de los últimos 30 años, concluyo que estas surgen fundamentalmente, porque los proponentes de alfabetos y maneras de escribir se basan en las convenciones ortográficas del castellano (v.gr. correspondencias entre letras y fonemas) y no en el análisis de la variación dialectal y el desarrollo histórico en que se basa la normalización de la escritura del quechua.

En esta ponencia esbozaremos: (a) los pasos que se han dado en Bolivia, los problemas y las soluciones propuestas con respecto a los alfabetos, y (b) algunos ejemplos concretos de la normalización de la escritura del quechua.

3.2. Eventos

Aún cuando el quechua, aymara y guaraní, entre varias otras lenguas, han sido escritos desde los tiempos de la colonia (Cf. por ejemplo Mannheim 1991: 25-8), el uso de los alfabetos nunca logró integrarse a la vida de las comunidades indígenas, debido al simple hecho que la educación formal (que incluya el uso de la lengua vernácula) no llegó a estas comunidades hasta muy recientemente, con la educación intercultural bilingüe. En este contexto, a pesar de las tendencias hegemónicas de la castellanización, se produjeron muchos alfabetos para las lenguas indígenas. Muchos pasaron desapercibidos, otros (como los impulsados por las sociedades bíblicas) tuvieron mayor aceptación.

En Bolivia, después de los 50 habían tres alfabetos en contienda: el alfabeto pedagógico utilizado por organizaciones religiosas evangélicas y la Academia aymara de La Paz; el alfabeto indigenista recomendado por el III Congreso Indigenista Interamericano; y el alfabeto fonémico diseñado, con variantes, por los lingüistas del INEL (por ejemplo, el alfabeto Yapita).

Entonces, la carencia de una norma ya consolidada y la exclusión de las lenguas vernáculas del sistema educativo, por no decir nada de la falta de formación lingüística, dejaron el campo libre para las propuestas alfabéticas de instituciones y personas interesadas; lo que a su vez determinó la prolifera-

ción de alfabetos. La situación es similar en otros países de la región, tal como se colige por el número de eventos y artículos escritos al respecto (por ejemplo: Albó 1983, 1987; Cerrón et al 1987; Cerrón 1992; D'Emilio 1986; Hornberger 1991; Itier 1992; Jung y López 1987; Stark 1983; Rubin 1978: 193; Samanez 1992; TR-SCZ. 1990 [1989]; Zuñiga 1987).

En Bolivia, después de los 50, el desarrollo de los alfabetos para las lenguas andinas (principalmente quechua y aymara) incluye los siguientes eventos:

1954: III Congreso del Instituto Indigenista Interamericano, que propuso un alfabeto casi fonémico para el quechua y el aymara; su mayor falla fue la inclusión de cinco vocales en lugar de las tres vocales reconocidas por los lingüistas que estudiaron estas lenguas (por ejemplo, Briggs 1993; Hardman et al. 1988; Cerrón 1987b, 1994: 36-46; Jung y López 1987: 491). El alfabeto del III Congreso fue diseñado con la ayuda de lingüistas del ILV y fue oficializado por el gobierno de Bolivia en 1954 (Albó 1987: 433); sin embargo, esto no impidió el uso de otros alfabetos, por ejemplo, el alfabeto pedagógico ya utilizado por organizaciones religiosas desde los años 40 en Perú y Bolivia.

1966: Bajo la dirección de Martha Hardman de Bautista, el INEL reinventa los alfabetos para el quechua y el aymara siguiendo los principios fonémicos de la lingüística descriptiva (propuestos inicialmente por Kenneth L. Pike en su libro *Phonemics*. 1947), y por tanto ignorando otros alfabetos, incluso el oficializado alfabeto 'indigenista' del III Congreso, y descalificando al mismo tiempo las fuentes históricas bajo la presunción de que estas descripciones eran pre-científicas. En breve, los alfabetos de INEL fueron producidos en base al análisis fonémico realizado por algunos estudiantes (entre ellos el que habla) en base a sus propios dialectos. Estos alfabetos gracias al activismo de los miembros de INEL pronto se convirtieron en alfabetos con mucha influencia. Es en este contexto que Juan de Dios Yapita produce su alfabeto fonémico para el idioma aymara, incluyendo el sistema vocálico de tres vocales (Briggs 1993; Hardman et al. 1988). También introdujo el uso de las comillas para representar la fricatividad de las consonantes oclusivas (p' = ph, etc.) en lugar de la h, y el uso de la <x> para indicar la postvelar fricativa, siguiendo la adaptación de la lingüística descriptiva estadounidense a los símbolos del AFI.

1968: INEL auspicia una reunión buscando la unificación del alfabeto aymara, sin duda esperando consolidar el alfabeto de Yapita. Desafortunadamente, la reunión bajo la influencia de la Comisión de Alfabetización aymara, una organización religiosa evangélica afiliada al ILV, y la influencia de la Academia aymara, retrucó, aprobando el alfabeto pedagógico que estas instituciones habían ya estado utilizando (Albó 1987: 433). Es conveniente indicar

que este alfabeto pedagógico intenta aproximarse a la escritura del castellano, para facilitar el tránsito al castellano. En este intento, el alfabeto pedagógico incluye no solamente las cinco vocales del castellano sino también complicaciones ortográficas propias del castellano, como el uso de la c y la qu para representar el fonema oclusivo velar /k/. Las mayores complicaciones introducidas por este alfabeto tienen que ver con la representación de las oclusivas, como se muestra esquemáticamente a continuación.

Cuadro 1
Diferencias entre los alfabetos fonémico y pedagógico

Alfabeto fonémico	Alfabeto pedagógico
p, t, ch	igual
ph, th, chh	igual
p' t' ch'	igual
k	ca, co, cu; qui, que
kh	qh
k'	q'
q	k
qh	kh
q'	k'
x	jj

Estas diferencias hicieron imposible la conciliación de las posiciones y por ende la adopción de una versión unificada.

1971: INEL, bajo la dirección de un economista ex-becario en la antigua URSS, llamó a una reunión nacional, esta vez buscando resucitar el alfabeto indigenista de 1954. Sin embargo, después de la inauguración formal con la presencia del Ministro de Educación de turno, la reunión fue abortada en la primera sesión, debido a la alianza del ILV y la Academia aymara que consideraron innecesaria y hasta contraproducente la discusión de los alfabetos, debido a que CALA y otras instituciones ya habían publicado millones de páginas en aymara utilizando el alfabeto pedagógico; y porque Erasmo Tarifa (1969), miembro de la Academia aymara, había ya publicado su Gramática aymara también utilizando este alfabeto.

1983-84: SENALEP e INEL, después de una reunión nacional en Cochabamba, auspiciada por SENALEP y UNESCO, y una reunión en La Paz (1984) auspiciada por el Instituto Nacional de Antropología, discutieron nuevamente la unificación de los alfabetos para el quechua y el aymara. Esta reunión tuvo la virtud de convocar a numerosas instituciones e individuos preocupados por la cuestión de los alfabetos (Cf. también Albó 1987: 434-5 y 444-58; Rivera 1987: 162-64). El alfabeto pedagógico fue definitivamente desecha-

do en esta oportunidad debido a que distorsiona el sistema propio de la lengua vernácula e introduce complicaciones ortográficas propias del castellano. Yapita aceptó descartar las comillas para representar la fricatividad de las consonantes. Sin embargo, el mayor conflicto continuaba con las posiciones con respecto a las vocales, que amenazaba una vez más evadir el consenso. Por tanto, se aprobó un alfabeto que en esencia es fonémico, aun cuando en forma no ortodoxa permitía la utilización de tres o cinco vocales para el quechua. Pese a que posteriormente se recibieron críticas por este compromiso ecléctico (Cerrón 1994: 52), de momento esta salida permitió mantener la unidad y la aceptación del alfabeto consolidado en esta reunión. En breve, este alfabeto fue oficializado posteriormente por Ley de la República (Decreto N° 20227 del 9 de mayo de 1984. SENALEP 1984; Albó 1987: 443) y constituye la base para la normalización de la escritura de las lenguas quechua y aymara. No todos comparten, sin embargo, esta opinión, por ejemplo Archer y Costello dicen:

El nuevo alfabeto para lenguas indígenas no fue reconocido universalmente. Iglesias, que tenían miles de copias de la Biblia impresas en su propia versión del alfabeto, se rehusaron a aceptarlo. Además un par de lingüistas influyentes continuaron promoviendo la superioridad de sus propios alfabetos (Archer y Costello 1990: 162).

Aun cuando todavía existen habiendo algunos problemas de aceptación del alfabeto unificado, el proceso de aceptación y difusión fue echado a rodar, de modo que los comentarios de Archer y Costello son algo desorientadores. También sería interesante saber quiénes conformaban el “par de lingüistas influyentes” que continuaban impulsando sus propias versiones.

1990: El PEBI y la Reforma Educativa utilizan el Alfabeto Único para la producción de textos y otros materiales didácticos. Pero como este alfabeto sólo proporciona las letras del alfabeto con pocas pautas para su uso, primero el PEBI y después la Reforma, se vieron obligados a trabajar en la normalización del vocabulario de las lenguas quechua, aymara, y guaraní, ahora utilizadas en la escuela en el marco de la educación intercultural bilingüe (El Mundo: 22-Nov-95).

3.3. Los problemas desde la perspectiva lingüística

Para ilustrar los problemas implicados en este largo proceso de unificación alfabética, primero, y de normalización de la escritura, después, consideramos a continuación tres problemas básicos: la escritura de las vocales, la escritura de las consonantes, y la escritura morfológica.

3.3.1. La guerra de las vocales

El problema está bien definido: están quienes proponen el pentavocalismo, siguiendo el sistema del castellano, y están los que proponen el trivocalismo, en congruencia con el sistema fonológico de la lengua vernácula, en nuestro caso el quechua. Aun cuando, como se verá más adelante, el sistema está suficientemente descrito y explicado desde la perspectiva lingüística, el problema todavía no está resuelto. En la actualidad, los más aguerridos y prominentes defensores del sistema pentavocálico son los miembros de las academias quechuas tanto en Bolivia como en el Perú. En años anteriores, algunos miembros del ILV también se inclinaron por las cinco vocales, de modo que la transición al castellano sea más fácil. En cambio, los lingüistas, generalmente afiliados a las universidades, optaban por el sistema de las tres vocales.

Para mayor comprensión, consideremos los sistemas vocálicos del castellano y del quechua, incluyendo los /fonemas/ y entre corchetes las principales variantes de sonido [alófonos].

Cuadro 2
Sistemas vocálicos del castellano y del quechua

	Castellano		Quechua	
	anterior	posterior	anterior	posterior
Altas	[i]	[u]	[i]	[u]
Medias	[e]	[o]	[e]	[o]
Bajas		[ə]		[ə]

En breve, en el castellano hay cinco vocales fonémicas (sonidos que tienen la capacidad de distinguir una palabra de otra, así: /paso, peso, piso, pozo, puso/ son palabras diferentes porque se distinguen la una de la otra por la segunda vocal); en quechua aparecen los mismos sonidos, desde la perspectiva acústica, pero estos sonidos están organizados de manera diferente: [i] y [e] son variantes de la misma unidad (fonema) usualmente representado por /i/; de manera similar [u] y [o] son variaciones de /u/. En términos más precisos, estos pares de sonidos están en distribución complementaria. Es decir, que las variantes medias [e, o] generalmente aparecen con las consonantes postvelares [q, qh, q', x], mientras que las variantes altas [i, u] aparecen en la ausencia

de las consonantes postvelares. Por ejemplo, *nina* (fuego) se pronuncia con [i] porque no hay una postvelar en la palabra; pero *qhipa* (atrás) se pronuncia con [e] debido a la influencia de la postvelar qh. Dada esta explicación no deberían haber ya controversias sobre la escritura de las lenguas quechua y aymara con tres vocales, porque la pronunciación de las vocales excluidas <e> y «o» es predecible. Sin embargo, muchos de los proponentes del pentavocalismo no operan en base a la explicación fonémica sino bajo su propia percepción y experiencia con el sistema alfabético del castellano (Cf. for instance Samanez 1992). En esta óptica, el argumento fue —y continúa siendo— que cualquier hablante puede pronunciar y escuchar claramente los sonidos vocálicos abiertos del quechua y del aymara, por ejemplo, en /*qunqur*/ rodilla se escucha el sonido de [o] en ambas sílabas, en /*qhilla*/ hay un sonido de [e] en la primera sílaba, y así sucesivamente.

En pocas palabras, los proponentes del pentavocalismo escuchan las cinco vocales y por tanto sienten la necesidad de escribirlas, sin considerar que el sistema fonémico del quechua sólo precisa hacer tres distinciones vocálicas al nivel fonémico. Dicho de otro modo, los pentavocálicos están exigiendo la escritura de cinco vocales siguiendo las pautas de la escritura del castellano. Itier llamó a esto la racionalidad relativa de la propuesta de las cinco vocales (e.g. relativa al idioma dominante), pues él como hablante del francés y adoptando las pautas del francés escucha 8 vocales con claridad y por tanto tendría que proponer 8 vocales para la escritura del quechua (Itier 1992: 89). Aun cuando no todos están convencidos, pues todavía hay quienes se resisten a aceptar el sistema de tres vocales fonémicas, este sistema va ganando cada vez más terreno, principalmente por su utilización en la Reforma Educativa y otras instituciones.

En forma de regla, la escritura y lectura de las vocales responde al esquema siguiente:

- i [e] en presencia de Q; [i] en ausencia de Q
ejemplos con Q: *q'illu*, *q'ita*, *qiru* (se pronuncia como e del castellano)
ejemplos sin Q: *kiru*, *killu*, *kimsa*, *kanki*, *chumpi* (como i)
- u [o] en presencia de Q; [u] en ausencia de Q
ejemplos con Q: *muqu*, *qullpa*, *q'upa* (se pronuncia como o)
ejemplos sin Q: *tullu*, *k'uchu*, *suchu*, *puka*, *kunka* (como u)

En resumen hay una distribución complementaria; la pronunciación responde a una regla: vocal abierta en presencia de postvelar, cerrada en ausencia de postvelar.

Hay excepciones, por ejemplo, en Chuquisaca: [*rume, inte, p'uyño*], hay variación libre; se puede decir [*rumi, rume*] pero la escritura debe ser la misma «rumi»

Una posible controversia: en el quechua de Cochabamba, como lo señala Albó, es posible encontrar dialectos del quechua donde ya se ha desarrollado un sistema vocálico con cinco fonemas (siguiendo la influencia del castellano), de modo que hay bastante conciencia de la existencia de estos sonidos, como aparece, por ejemplo, en algunos pares mínimos. Así, *misa* es diferente de *mesa*; *loro* es diferente de *luru* (*pepa*).

La pregunta es ¿qué dialecto del quechua se debe tomar en cuenta para la normalización? En principio decimos, la variedad más conservada. Por tanto, la distinción pentavocálica no podría considerarse para la normalización. Además, a pesar de esta distinción, el sistema continúa utilizando la distribución complementaria para las vocales altas, en el contexto de la consonante postvelar.

De manera similar, se puede discutir el caso de la glotalización y la aspiración de las consonantes oclusivas, suponiendo que estas constituyen una adición reciente a la fonología del idioma quechua. Además, podría argüirse que hay dialectos norteños, incluso en los escritos del Huarochiri donde no se utilizan estos rasgos. Sin embargo, hay varios millones que diferencian las consonantes oclusivas en función de las laringales mencionadas. La pregunta es, entonces, ¿hasta qué punto debemos rechazar las innovaciones, cuando estas han sido aceptadas por los hablantes?

Ahora, entre las innovaciones de las vocales y de las consonantes oclusivas hay una diferencia básica: las primeras responden a la influencia del castellano; las segundas, suponiendo que son innovaciones recientes, responden a las lenguas andinas.

3.3.2. *La guerra de las consonantes*

El caso de las consonantes, restringido al quechua, es más reciente, pero sigue la misma lógica de las vocales, específicamente en la aplicación de la distribución complementaria. Parece también más radical porque rompe con una larga tradición basada en la descripción fonémica de dialectos particulares (e.g. quechua boliviano). Si en la propuesta de las tres vocales costaba aceptar que una letra (por ejemplo *i*) tenía también la pronunciación de otra letra (en este caso *e*), la propuesta de que las consonantes oclusivas tenían dos pronunciaciones (por ejemplo, la letra *t* se pronunciaba a veces como *t* y a veces como *s*, por la distribución complementaria) causaba mucha mayor sus-

ceptibilidad. Sin embargo, la propuesta es básicamente fonémica, aunque el sistema normalizado de las consonantes oclusivas también toma en cuenta consideraciones de variación dialectal y desarrollo histórico (ver por ejemplo, Cerrón 1987; 1989a). Para clarificar esta cuestión, a continuación consideraremos la escritura normalizada de las consonantes oclusivas (p, t, ch, k, q), tomando en cuenta el orden cronológico en que se fueron normalizando.

a) **Postvelar q.** Aun cuando, Burns ya había introducido el uso de la <q> para representar las dos variantes (q en posición inicial de sílaba y x en posición final de sílaba) durante el PER-I (Encinas-Burns 1978), la mayoría de los bolivianos interesados en la escritura del quechua prefería el uso tradicional de la <j>. Así, la palabra ‘pueblo’ se escribía en las 3 formas indicadas en el siguiente cuadro.

Cuadro 3
Variantes de la escritura de /q/

llajta	(versión popular que todavía se encuentra en restaurantes y en nombres de conjuntos de música).
llajjta	(una herencia del alfabeto indigenista).
llaxta	(una influencia del alfabeto Yapita y del alfabeto inicial de INEL).

Dicho de otro modo, no había idea de la posible conexión entre la oclusiva [q] y la fricativa postvelar [x], que como ya lo señalamos arriba están en distribución complementaria. De este modo, cuando en 1983-4 propusimos el uso de /q/ en lugar de las alternativas dadas en el cuadro anterior, con el objeto de hacer que el alfabeto sea más consistente en lo fonémico, puesto que [q] y [x] son sonidos fonéticamente similares y están en distribución complementaria, muchos compañeros y otros interesados en la escritura del quechua tenían recelos en aceptar esta modificación a la práctica anterior: es decir escribir con <q> al principio de las sílabas *qanchis* (siete) y con <x> al final de las sílabas [llaxta]. Muchos no se convencieron. De nada sirvió señalar que en el dialecto de Ayacucho la consonante postvelar en posición inicial se pronuncia en forma fricativa, por ejemplo *xosa* (esposo), y que este hecho mostraba que la [q] y la [x] eran miembros de la misma unidad fonémica.

Por los años 80 y 90 algunos ‘lingüistas’ de la Universidad Mayor de San Andrés estaban buscando pares mínimos para justificar la mantención de la x en la escritura del quechua. En todo caso, la introducción de esta distribución complementaria (e.g. /q/ Ꞥ [x] en posición final de sílaba y [q] en cualquier otro contexto) abrió el camino para normalizaciones posteriores. Repitiendo,

lo que debe quedar claro aquí es que hay una distribución complementaria, similar a la que se da en el caso de las vocales y que además tiene la virtud de reflejar el desarrollo del quechua: como señala Cerrón (1987) las consonantes oclusivas p, t, ch, k, q en los dialectos sureños se debilitaron en posición final de sílaba y se transformaron en fricativas [f, j, s, sh, j, x], respectivamente. Si comparamos las reglas de la distribución de las vocales, y de la /q/ tenemos básicamente la misma conformación, como se muestra a continuación:

/i/ se transforma en [e] en presencia de una consonante postvelar y aparece como [i] en cualquier otro contexto (es decir no hay postvelar).

/q/ se transforma en [x] en posición final de sílaba, y aparece como [q] en cualquier otro contexto (es decir no en posición final de sílaba).

b) **Velar k.** En posición final de sílaba, la tradición aquí era escribir con la letra jota, así: *llijlla* (aguayo), o *pujllay* (jugar).

Pero el PEBI en sus inicios propuso la utilización de la <k> para escribir las palabras con jotas en posición final de sílaba. Así los ejemplos arriba citados debían escribirse del siguiente modo: *lliklla* (tejido para llevar algo en la espalda), y *pukllay* (jugar). Aquí nuevamente cabe resaltar que la distribución complementaria es la misma que para la postvelar /q/ que revisamos en el apartado anterior; concretamente /k/ se convierte en la fricativa [h] –que antes se escribía con una jota– en posición final de sílaba, pero que se mantiene como [k] en posición inicial de sílaba. Además de las controversias usuales, la introducción de esta regla introdujo un problema que hasta el momento había permanecido sin mayor tratamiento: la pérdida de la distinción entre /k/ y /q/ en posición final de sílaba en aquellos casos en que la vocal antecedente era una (a). En el quechua boliviano, en esta posición la pronunciación es única: [x], así tanto *llaqta* (pueblo) como *akllay* (escoger) se pronuncian con [x]. Para mayor ilustración veamos el cuadro siguiente:

Cuadro 4
Pérdida del contraste /k/ vs. /q/ en posición final de sílaba con /a/

/llaqta/ pueblo	/q/ se transformó en [lx],	[llaxta], pero
/wakcha/huérfano	/k/ también se transformó en [a],	[waxcha]

La recuperación de esta k perdida en la escritura normalizada significa que la fonémica, el sistema interiorizado por los hablantes, no puede proporcionar las pautas para determinar si una palabra con [x] en posición final de sílaba debe escribirse con k o con q, porque en la pronunciación del quechua

boliviano actual el contraste entre k y q en posición final de sílaba ha sido neutralizado. El problema es similar a la conservación de las letras s, c, z en castellano que se mantienen en la escritura pero que no se distinguen en la pronunciación, ya que todas estas letras en el castellano americano suenan como [s], por ejemplo *sí, cine, zapato*. Al nivel educativo, la recuperación de esta distinción requiere del aprendizaje de palabras individuales, si se escriben con k o con q.

c) **ch, t, p**. Una vez que se cayó en cuenta que había una regla en operación (al nivel fonémico, distribución complementaria, y al nivel histórico, debilitamiento de las oclusivas en posición final de sílaba) la misma solución se adoptó para las otras consonantes oclusivas, de acuerdo a lo ilustrado en el cuadro 5:

Cuadro 5
Distribución complementaria de /ch, t, p/

<i>phuchka</i>	se puede leer como	[phushka], [phuska], o [phuchka]
<i>thatki</i>	se puede leer como	[thatki] en el Norte, y como [thaski] en el Sur
<i>llipt'a</i>	se puede leer como	[llijt'a], [lliwjt'a], o [llift'a]

En resumen, para la escritura de las consonantes oclusivas se aplica la distribución complementaria al nivel fonémico y el conocimiento que tenemos del desarrollo del quechua en los dialectos del norte en contraste con los del sur. Adicionalmente cabe indicar que el caso de la variación entre oclusiva y fricativa de [*thatki*] y [*thaski*], sobrepasa el plano fonémico, pues /s/ y /t/ además son fonemas contrastantes en otros contextos, por ejemplo: *supay* (diablo), vs. *tupay* (encuentro).

Mientras el debate continúa con respecto a las vocales, especialmente en el Perú donde las academias de la lengua quechua proponen la solución pentavocálica y el ministerio y los lingüistas de las universidades la trivocálica, todavía no se ha terminado de discutir el caso de las consonantes. Para resumir las explicaciones anteriores presentamos a continuación un esquema del sistema de distribución complementaria aplicado a las mismas.

Cuadro 6
Escritura de las consonantes oclusivas simples

escritura	p	t	ch	k	q
pronunciación inicial	p	t	ch	k	q
pronunciación final de sílaba	f,j	s	sh,s	j	x

Ejemplos

Letra	Inicial	Significado	Final	Significado
p	puka	rojo	llipt'a [llift'a, llijt'a] ch'apra [ch'awjra]	leja leña
t	tuta	noche	thatki [thaski] phatmi [phasmi]	paso parte
ch	chunka	diez	Phuchka [phushka, phuska]	rueca
k	kunan	ahora	lliklla [llijlla]	tejido
q	quri	oro	llaqta [llaqta]	pueblo

Resumen: las letras p,t,ch,k,q se pronuncian como oclusivas al principio de la sílaba y como fricativas (debilitamiento) en posición final de sílaba.

Lección: aquí las letras no funcionan como en castellano y es necesario aprender estas correspondencias que responden al desarrollo del quechua. Beneficio: el alfabetizado con este sistema llega a entender no sólo los escritos en su dialecto, sino también se aproxima a la escritura de otros dialectos: Ayacucho, Ecuador, Colombia.

3.4. Escritura morfológica

Lo anterior es básicamente fonológico, lo que sigue tiene bases morfológicas. Es más difícil de entender para los castellano hablantes.

La fragmentación dialectal del quechua boliviano determinó variaciones no sólo en la pronunciación de ciertas palabras, por ejemplo [*thatki*] en el Norte de La Paz, y [*thaski*] en el sur del país o variaciones como [*phuchka*] en el norte pero [*fushka*] en Chuquisaca o [*phushka*] en Potosí, sino también en la pronunciación de algunos morfemas. Estas variaciones morfélicas piden también una escritura unificada, principalmente por exigencias de la publicación de materiales. Entonces, fuera de la normalización de los fonemas (resueltas como vimos principalmente en función de la distribución complementaria) también se buscó resolver los problemas con respecto a las variantes de algunos morfemas. Dicho de otro modo, mientras en el plano alfabético se busca definir la forma de la escritura de los fonemas, en la escritura morfológica se busca una escritura común (que no siempre se puede ya leer letra por letra) que represente a las variantes. Ahora bien, puesto que los morfemas pueden ser representados por varios fonemas-letras, el valor individual de las

letras básicamente no cuenta: el morfema se tiene que reconocer en forma global y pronunciarse según la región. Veamos algunos ejemplos.

En Bolivia, el morfema durativo (o progresivo) tiene varias pronunciaci-ones. En palabras como *puri-chka-n* (está caminando) encontramos por lo menos las siguientes variantes:

Cuadro 7
Variantes del morfema -chka

[chcha-]	en Niño Qurin (Norte de La Paz)
[chka]	en Titicachi, Apolo (Norte de La Paz)
[ha-]	en Chuquisaca (Comunidades de El Paredón)
[sa-]	en Cochabamba
[sha-]	en Chuquisaca, Potosí (pueblos)
[sya-]	en Potosí (pueblos)
[shka-]	en Potosí (comunidades del Norte de Potosí)

El problema aquí es ¿cómo escribir este morfema? ¿cómo seleccionamos la forma unificada? y/o ¿qué criterios debemos adoptar para tomar la decisión para resolver la proliferación de formas y no tomar decisiones arbitrarias? La solución tradicional fue que cada escritor escribía según su propia pronunciación o preferencia. Sin embargo, la libertad de escoger no se puede ejercitar en las publicaciones, pues cada lector cuya pronunciación difiriera de la seleccionada estaría en dificultades para decodificar el morfema. Así, la necesidad de publicar los textos utilizando la misma escritura para los morfemas, impulsó la normalización de la escritura de algunos morfemas del quechua boliviano. Entonces, siguiendo las propuestas de Cerrón-Palomino, principalmente el criterio de la variación dialectal y el desarrollo histórico del quechua, el PEBI adoptó la forma *-chka* para escribir este sufijo.

Una solución similar se tuvo que adoptar con respecto a las variaciones del sufijo que marca el plural. Las variantes principales se reproducen a continuación:

-chik	plural
pronunciaci-ones de -chik	
[chis]	Cochabamba
[chex]	Norte de Potosí, pueblo; Chuquisaca, pueblo
[chax]	Cochabamba
[chik]	Chuquisaca, comunidades Tarabuco; Ecuador

En el caso del plural, la forma adoptada fue *-chik*, debido a que esta forma no solamente se encuentra actualmente en uso en una de las regiones más quechuas del país, como es la región de Tarabuco, sino porque también aparece en otros dialectos, como en el caso de Ayacucho y el Ecuador.

También se ha ejercitado la normalización en otros sufijos, como el genitivo *-pa ~ -p* y el conjuntivo, *-pti*. Todos estos morfemas normalizados se ejemplifican y explican, conjuntamente con las vocales y consonantes oclusivas, en un manual autorinstructivo titulado *Qhichwata Qillqanapaq* (Plaza 1996) y al que el lector puede acudir para mayor información. Manuales parecidos han sido publicados para el aymara (Layme 1996) y el Guaraní (Carmargo y Barrientos 1996).

En resumen, la escritura del quechua no puede definirse solamente en base al análisis fonémico de un dialecto aislado, hay necesidad de considerar la variación dialectal. El caso de la variación de los morfemas implica además que la escritura no puede ser completamente alfabética, pues las formas propuestas para los morfemas deben ser adecuadas a la pronunciación regional: así, *ruwachkan* se pronunciará [*ruwasan*] en Cochabamba, pero [*ruwahan*] en las comunidades de El Paredón, Chuquisaca. En resumen, hay muchas pronunciaciones pero la escritura normalizada es una sola. Esto plantea la necesidad de la enseñanza y aprendizaje de estas correspondencias según las regiones, y no se puede esperar que los hablantes entrenados solamente en la tradición alfabética puedan resolver este problema basándose en las pautas alfabéticas del castellano.

En breve: hay que alfabetizarse en quechua. Los niños en las escuelas que se inician en este alfabeto no experimentan mayores problemas (según mi observación). Todo esto naturalmente choca con las pautas interiorizadas por la fonología y las pautas de escritura del castellano, pero la normalización es necesaria en el contexto de la educación y la publicación de textos.

3.5. Conclusiones

Uno de los objetivos centrales de la normalización es promover la unidad del pueblo quechua y hacer posible la comunicación entre sus hablantes sobrepasando las particularidades y limitaciones de la variación dialectal. Sin embargo, por los problemas lingüísticos y de otro tipo presentados anteriormente, hay controversias fuertes con respecto a la normalización de la escritura del quechua.

El problema básico de los alfabetos tiene que ver con el hecho que el diseño de los alfabetos para las lenguas americanas fue hecho por bilingües, al-

fabetizados en castellano, quienes se basaron y basan aún en las convenciones ortográficas del castellano, y en las percepciones de los sonidos desde una perspectiva dialectal.

Al respecto de la relación escritura-pronunciación, Cerrón dice:

(...) la escritura no es de ningún modo fiel reflejo de la pronunciación, y si bien tiene un punto de partida en ella, la trasciende para organizarse en un nivel de mayor abstracción y relativa autonomía (1994: 50).

Sin embargo, esto no parece haber sido comprendido por los oponentes a la normalización de la escritura del quechua. Para resolver el problema de la tendencia a interpretar las letras de la escritura normalizada con los parámetros del castellano, muchos proponentes de la escritura normalizada—incluido el presente autor— plantearon que se puede escribir de una manera y se puede leer de acuerdo a las variantes dialectales. Por ejemplo, se escribe *thatki* y se lee [*thatki*] en Niño Corín en el Norte de La Paz, pero se lee [*thas-ki*] en el Sur de Bolivia. Los académicos de la lengua quechua en Cuzco entendieron de otro modo la explicación anterior. El que se escriba de una manera y se lea de otra, como lo interpretaron, mostraba que la escritura normalizada era desorientadora e incoherente. En breve, la aproximación de los bilingües es escribir siguiendo las pautas del castellano, resultado: la proliferación de alfabetos y maneras de escribir.

Una vez más: Las dificultades y molestias que causa la normalización de la escritura del quechua son causadas (a) porque los hablantes no han tenido alfabetización y educación en quechua, y (b) porque como bilingües alfabetizados en castellano tienden a entender y juzgar desde la perspectiva del castellano. Los argumentos en contra se basan en el análisis fonémico o incompleto o localizado, en la defensa de escrituras propias (que igual se busca imponer), en las impresiones subjetivas sin mayor sustento.

Abreviaciones

AFI	Alfabeto Fonético Internacional
CEE	Comisión Episcopal de Educación, La Paz
INEL	Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos, La Paz.
PEBI	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, 1990-1995, La Paz, Cochabamba, Chuquisaca, Oruro, Santa Cruz.
PER-I	Proyecto Educativo Rural I, Cochabamba, 1975 (?)
PROEIB Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países de la región Andina, Cochabamba.

SENALEP	Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular
< >	escritura
//	fonemas, transcripción fonémica
[u]	alófonos, transcripción fonética

Bibliografía

Albó, Xavier

1983 *Criterios Fundamentales para un buen Alfabeto Quechua*. Cochabamba.

1987 *Problemática lingüística y metalingüística de un alfabeto quechua: una reciente experiencia boliviana*. *Allpanchis* 29/30. 431-467.

Archer, David, y Patrick Costello

1990 *Literacy and Power. The Latin American Battleground*. London: Earthscan Publications Ltd.

Briggs, Lucy Terrina

1993 *El idioma Aymara: Variantes regionales y sociales*. La Paz: Instituto de Lengua y Cultura aymara.

Camargo, Enrique, y José Barrientos

1996 *Ñañemboe Yaikuatia Ñane Ñee. Guía Autoinstructiva de Guaraní*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación, UNST-P.

Cerrón-Palomino, Rodolfo, Jon Landaburu, Emilio Esteban Mosonyu, y Ruth Moya

1987 “Estandarización y elaboración de lenguas”. En M. Zuñiga, J. Ansión, y L. Cueva (eds.). *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y Estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: I.I.I., UNESCO-OREALC, 136-143.

1987 *Lingüística Quechua*. Cuzco: CERA BC.

1992 “Sobre el uso del alfabeto oficial quechua-Aymara.” In J. C. Godenzzi. (ed.). *El Quechua en Debate. Ideología, normalización y enseñanza*. Cusco: CERA BC, 121-55.

1994 *Quechumara. Estructuras paralelas del quechua y del Aymara*. La Paz: CIP-CA.

D’Emilio, Lucía

1986 “La elaboración de alfabetos como tarea interdisciplinaria.” En *Boletín del Proyecto Principal de Educación* 9. 17-23. (Santiago de Chile). El Mundo: 22-Nov-95, Santa Cruz.

Encinas Soria, Gerónimo, y Donald H. Burns

1978 “Informe sobre la aplicación experimental de una modalidad de educación bilingüe de tipo de transición en Cochabamba, Bolivia.” En D. F. Solá y R. M. Weber. *La Planificación Educativa en Países Multilingües*. Language Policy Research Program Report N° 2. Ithaca, New York: Cornell University.

- Hardman, Martha J., Juana Vásquez; Juan de Dios Yapita et al.
1988 *Aymara: compendio de estructura fonológica y gramatical*. La Paz: Instituto de Lengua y Cultura aymara.
- Hornberger, Nancy
1991 "Five or three vowels? Linguistics and politics en Quechua language planning in Peru." In J. W. Tollefson (ed.). *Language, Power and Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Itier, César
1992 "Cuzqueñistas" y "foráneos": las resistencias a la normalización de la escritura quechua." En J. C. Godenzzi (ed.). *El Quechua en Debate. Ideología, normalización y enseñanza*. Cusco: CERA BC, 85-93.
- Jung, Ingrid y L. E. López
1987 "Las dimensiones políticas de una escritura: el caso del quechua en el Perú." *Allpanchis* 29/30. 483-509. (Cusco)
- Layme, Félix
1996 *Aymar Qillqanataki. Manual autoinstructivo*. La Paz: Subsecretaría de Educación.
- Mannheim, Bruce
1991 *The Language of Inka since the European Invasion*. Austin: University of Texas Press.
- Ninyoles, Rafael L.
1972 *Idioma y Poder Social*. Madrid: Tecnos
- Pike, Kenneth L.
1947 *Phonemics*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Plaza Martínez, Pedro
1996 *Qhichwa Qillqanapaq. Manual autoinstructivo*. La Paz: Subsecretaría de Educación.
- Rivera Pizarro, Jorge
1987 "Alfabetización y educación popular desde la perspectiva de las culturas nacionales (La experiencia boliviana)." En M. Zuñiga, J. Ansión, y L. Cueva (eds.). *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y Estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: I.I.I., UNESCO-OREALC, 159-168.
- Rubin, Joan
1978 "Toward Bilingual Education for Paraguay." In James E. Alatis (ed.) *International Dimensions of Bilingual Education*. Georgetown Round Table on Languages and Linguistics. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 189-201.
- Samanez Flóres, David
1992 "Pentavocalismo vs. Trivocalismo." En J. C. Godenzzi (ed.). *El Quechua en Debate. Ideología, normalización y enseñanza*. Cusco: CERA BC, 97-105.
- SENALEP
1984 *Plan nacional de alfabetización y educación Popular, Prof. Elizardo Pérez. Propuesta Técnica*. La Paz: MEC.

Stark, Louisa R.

- 1983 "Alphabets and National Policy: The Case of Guaraní." En A. Miracle. (ed). *Bilingualism. Social issues and implications*. Athens: The University of Georgia Press, 70-83.

Tarifa Ascarrunz, Erasmo

- 1969 *Suma lajra aymara parlaña. Gramática de la lengua aymara*. La Paz: Don Bosco.

TR-SCZ. (Taller Regional - Santa Cruz de La Sierra)

- 1990 [1989]. *Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas. Informe Final*. La Paz: MEC, UNICEF, OREALC-UNESCO, AECI-ICL.

Zúñiga, Madeleine

- 1987a "Sobre los alfabetos oficiales del quechua y el aymara." *Allpanchis*, 29/30. 469-81. (Cusco).

Anexo
Alfabeto Único para las lenguas Quechua y aymara.
D.S. 202227, 5 de Mayo de 1984. (SENALEP 1984)

Consonantes:

Oclusivas

simples
aspiradas
glotalizadas

p, t, ch, k, q ph, th, ch, kh, qh p', t', ch', k', q' m, n, ñ l, ll s, [sh], j, [q] (1) r w, y

Nasales

Laterales

Fricativas

Vibrantes

Semiconsonantes

Vocales:

i [e] [o] u (2) a

Notas:

(1) Alófono de /q/

(2) Opcional

(3) "Por influjo castellano pueden existir también otros fonemas de dicha lengua: b, d, g, f, rr." (Albó 1987: 443).

(4) Para la puntuación seguir las pautas internacionales (aplicadas por ejemplo al castellano)

Nota

- 1 En momentos en que en Bolivia recién se estaba trabajando en la normalización de la escritura del quechua, se me ocurrió proponer un alfabeto internacional del quechua que utilizara la <h> para palabras que en Bolivia tradicionalmente se escribían con <j>, por ejemplo *jallp'a* (tierra), *jisq'un* (nueve)... Esta propuesta no fue aceptada bajo el argumento de mantener la identidad de la escritura del quechua boliviano. Sin embargo, el uso de la hache habría tenido ventajas: por una parte, habría una sola escritura para Perú y Bolivia; y, por otra, la hache representa mejor la cualidad fonética del segmento.

4. EL IMPACTO LINGÜÍSTICO DE LA MIGRACIÓN

¿Del monolingüismo en Quechua por el bilingüismo quechua-castellano al monolingüismo en castellano?*

Utta von Gleich

4.1 Introducción

Más de quinientos años de contacto lingüístico, de dominación unidireccional del castellano sobre las lenguas autóctonas no lograron desplazarlas completamente, pero siguen reduciendo cada vez más su prestigio y por consiguiente su uso funcional en el proceso de modernización del continente. El desprecio y la ignorancia de la riqueza y expresividad de las lenguas autóctonas y sus culturas, han contribuido a relegar cultural y económicamente a los sobrevivientes de estas grandes culturas al margen de las sociedades, no sólo en la colonia, sino también en la fase de la independencia a comienzos del siglo XIX (Mannheim 1991). Recién en el siglo XX somos testigos de algunos movimientos pro-indígenas y precisamente a partir de los años 80 del siglo XX observamos en el proceso de la democratización del continente también un movimiento americano prometededor de reivindicación etno-lingüística (v. Gleich 1998).

Todavía existen 6000 idiomas a nivel mundial; de ellos más de 500 en América Latina. Se estima que dentro de cien años más del 75 % habrán desaparecido. Se debe admitir, sin embargo, que inclusive los lingüistas reconocieron muy tarde la situación alarmante de la desaparición acelerada de los idiomas. De ahí los esfuerzos y gestos de solidaridad internacional desplega-

* Versión revisada del artículo "El impacto lingüístico de la migración: ¿Desplazamiento, cambio o descomposición del quechua?" *En 50 Años de Estudios Americanistas en la Universidad de Bonn*, Sabine Dedenbach-Salazar Sáenz et al. Eds) pp 679-704. Verlag Antón Saurwein, 1998.

dos durante una reunión de la UNESCO en París en 1992, y en el subsiguiente Congreso Internacional de Lingüistas en Quebec, Canadá, en 1993. Durante este evento surgieron dos iniciativas muy importantes: elaborar un libro rojo de lenguas amenazadas y estimular la fundación de comités nacionales.¹ Para América del Sur disponemos ya de un ensayo de base de Adelaar (1991). Pues bien, si la humanidad reconoce crecientemente el valor cultural de la lengua y los gobiernos de América reconocen y elogian el carácter multicultural y plurilingüe de sus estados sorprende que no planifiquen un bilingüismo sostenible² que les permita mantener en función a las llamadas lenguas indígenas de carácter minoritario y adquirir conocimientos equiparados en la segunda lengua, de tipo europeo. Vale mencionar que en Europa presenciamos el redescubrimiento del regionalismo cultural como contrapeso a la globalización técnica y económica, lo que llevó a la creación de fondos especiales no sólo a nivel nacional y académico sino también como tarea común, p.ej. dentro de la Comunidad Europea, para el fomento de identidades regionales y el estudio de las lenguas minoritarias.

4.2.Desplazamiento de idiomas, cambio, descomposición, desaparición mediante contacto lingüístico

El análisis del comportamiento lingüístico de bilingües quechua-castellano migrados a Lima se presta muy acertadamente para demostrar cómo nuevos fenómenos lingüísticos de contacto y cambios sociales concomitantes pueden desembocar tanto en un bilingüismo sostenible, en el desplazamiento de lenguas, la creación de nuevas variedades como en estados de descomposición y finalmente la extinción de lenguas oprimidas. Nunca hay una solución única y uniforme. Las variables del contexto social determinan en gran medida las estrategias escogidas por los hablantes y conducen a soluciones correspondientes.

4.2.1 La concepción del estudio

Aplicamos el modelo integral desarrollado por Sasse (1992) para analizar en el cuadro del contexto sociocultural por un lado los procesos de contacto lingüístico en sus manifestaciones más marcadas: desplazamiento de una lengua por otra (*language shift*) y descomposición gradual de la lengua de origen (*language decay*) y por el otro, cambios estructurales inducidos por el contacto en situaciones bilingües bastante estables en diferentes situaciones sociolingüísticas, el estudio de la lengua Galés, el Arvanitika, dialecto hablado

en una zona limítrofe de Grecia y Albania y una lengua indígena norteamericana.

Sasse insiste en el estudio de tres niveles para tal fin:

I: El **contexto sociocultural** (CS) (*external setting*), es decir toda la gama de factores extralingüísticos, culturales, judiciales, sociales, etnohistóricos, económicos etc., procesos que crean dentro de una determinada comunidad lingüística las condiciones para abandonar su lengua nativa. Según Sasse la consideración del contexto sociocultural es el punto de partida en estudios sobre descomposición y atrofia de lenguas.

II. El **comportamiento lingüístico** (CL) (*speech behaviour*), el conjunto de fenómenos tales como el uso regular de variedades en una comunidad lingüística de acuerdo a parámetros sociales, por ejemplo, el uso de diferentes idiomas en contextos multilingües, el uso de diferentes estilos, dominios de lenguas y estilos y actitudes hacia las lenguas en contacto. Estos fenómenos deben ser investigados aplicando metodologías de la sociolingüística clásica (cf. Fishman 1972).

III. Los **impactos lingüístico-estructurales** (IL) (*Structural consequences*) constituyen los fenómenos substancialmente lingüísticos, es decir cambios estructurales de la fonología, morfología, sintaxis y léxico de la lengua amenazada.

Además, Sasse asume la interdependencia en forma implicacional de estos tres niveles en su modelo. Las condiciones políticas y sociales son primarias en el sentido de importancia e influyen fuertemente sobre el comportamiento lingüístico. Actitudes hacia lenguas y estilos se desarrollan en reacción a presiones políticas sociales y económicas, las que a su vez son el resultado de la situación histórica en la cual se encuentra la comunidad lingüística misma. Las actitudes se basan en la valoración de idiomas compartida por la comunidad lingüística y pueden llevar a comportamientos bien diferentes en contextos aparentemente muy parecidos. Por eso es posible, incluso muy probable, que cambios en el contexto sociocultural induzcan cambios en el comportamiento lingüístico; sin embargo, no hay una correlación 1: 1 entre variables aisladas.

La mayoría de las situaciones de extinción de una lengua parten de una situación de multilingüismo donde compiten por lo menos dos lenguas y existe un grupo de bilingües como agentes de cambio. Una lengua agoniza lentamente y la otra sobrevive vigente. La lengua de origen que se pierde, se llama frecuentemente lengua abandonada o lengua recesiva y la nueva lengua que usa posteriormente la misma comunidad lingüística se denomina nor-

malmente lengua meta. En nuestro caso el quechua sería la lengua de origen (Lo) y el castellano la lengua meta (Lm).

Si miramos el cuadro que representa en forma muy resumida los tres procesos en tres columnas verticales, notamos que en una primera fase gran parte de la comunidad lingüística, en base a eventos históricos - en nuestro caso la llegada de los europeos en el siglo XVI - aprende la lengua de contacto. Así nace el bilingüismo. El uso de ambas lenguas se regula mediante una distribución de funciones conforme al poder político de las comunidades lingüísticas involucradas. Así surgió en América Latina una constelación asimétrica entre las lenguas autóctonas y las lenguas coloniales, normalmente denominada situación diglósica.³

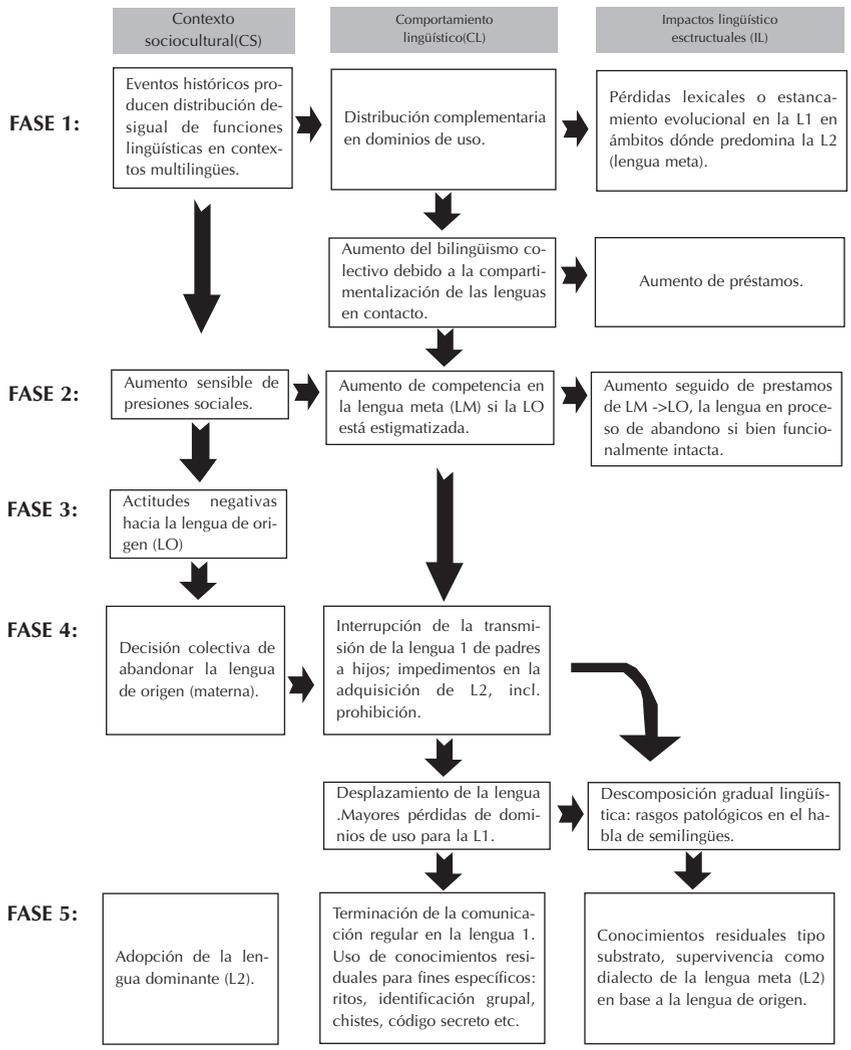
Debido al aumento de la presión social en el proceso de la urbanización e industrialización y también a través del sistema educativo en la lengua dominante, junto con la disposición de integrarse en la sociedad dominante, aumenta también el dominio de la lengua meta, muchas veces en detrimento de la lengua de origen, crece el uso de la lengua meta entre la población bilingüe sobre todo en vista de la estigmatización creciente de la lengua de origen. En el nivel lingüístico-estructural (véase tercera columna del cuadro 1) se produce en la fase inicial primero un estancamiento en el desarrollo del vocabulario de la lengua de origen.

Esto significa que los nuevos conocimientos (nuevas tecnologías y productos) procedentes de la cultura de contacto se expresan en la lengua respectiva y se incorporan como nuevo vocabulario en la lengua de origen.⁴ Por consiguiente todo lo nuevo y moderno se expresa en la lengua meta. Mediante el diálogo con monolingües en la lengua de origen, los términos de nuevas cosas, ideas etc. entran como préstamos a la lengua de origen.

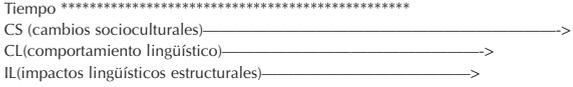
Lógicamente sigue aumentando (fase 2) el uso de préstamos cuando se expande el contacto con la cultura dominante y su lengua en la vida cotidiana. Esta es la situación típica de los migrantes del campo, en el caso del Perú, de la Sierra a las ciudades de la Costa. La lengua de origen, el quechua, sigue hasta cierto punto siendo funcional en el uso como lengua del hogar; según tipo de asentamiento, también en el barrio entre migrantes, pero ya tiene rasgos evidentes del contacto. Los mismos usuarios critican esta variedad como lengua ya no pura, mezclada. En esta fase también se notan simplificaciones gramaticales, en el caso del quechua disminuye claramente el uso combinado de sufijos, de la subordinación nominalizada; son reemplazados por conjunciones del español.

En una fase avanzada (no. 3) cuando la actitud negativa hacia la lengua de origen influye más sobre la comunidad lingüística se produce un estanca-

Cuadro 1
Desplazamiento, descomposición, desaparición de lenguas



La secuencialidad de los tres niveles es la siguiente: Primero ocurren cambios en los factores extralingüísticos que inducen cambios en el comportamiento lingüístico y éstos a su vez inician cambios lingüísticos estructurales, de modo que empiezan con desfase pero después continúan paralelamente, pero también pueden retroalimentarse mutuamente durante el proceso de cambio:



Fuente: Versión adaptada del modelo. Sasse 1992

miento temporal pero poco después viene la decisión de abandonar su lengua. Llegamos en el comportamiento lingüístico al punto donde se interrumpe la transmisión de la lengua nativa de una generación a la otra, es decir de los padres a los niños. Esta interrupción de la transferencia intergeneracional produce el desplazamiento de lengua (*language shift*). Aquí se manifiesta claramente la amenaza por presión social. Esto ocurre precisamente entre los migrantes en Lima, cuando parejas jóvenes que todavía dominan el quechua deciden comunicarse solamente en castellano con sus niños nacidos en Lima mientras siguen comunicándose con sus padres monolingües o bilingües incipientes en quechua en la casa. Tal comportamiento implica muchas veces una actitud ambivalente hacia la lengua, como nos demuestran diversas encuestas. Por un lado la mayoría de los informantes están convencidos de que su lengua materna no sirve para nada en Lima, pero por otro la quieren, la consideran más emocional que la segunda lengua.

En la fase 5 se termina la comunicación regular en la lengua de origen. Las personas siguen usando su lengua de origen, en situaciones excepcionales, por motivos de identificación étnica, para contar chistes o como código clandestino o con personas monolingües en L1. Por desuso la lengua se reduce y es donde empieza el olvido y la descomposición de la lengua. La generación de niños que aprende algo de la lengua de origen de sus padres sólo por escuchar ya no puede llegar a un bilingüismo activo. En la situación del contacto entre Gales y Escocés, Dorian (1977) denominó a estos hablantes *Semi-speakers*, semilingües, que se caracterizan por una competencia muy restringida de las más importantes categorías, tales como tiempo, aspecto, y modo (llamados-categorías TAM) en la lengua de origen y también por desperfectos en la lengua meta. Otros autores llaman a estas personas hablantes terminales, o en un lenguaje más coloquial, serán los últimos hablantes de una lengua. De hecho la categoría de semilingües aparece en los años 70 en el discurso sociolingüístico en América Latina, pero no tiene su raíz en estudios sobre descomposición, decadencia de lenguas ancestrales, sino más bien se refiere a los resultados deficientes del aprendizaje de la segunda lengua, evaluado en base a la norma de un castellano estándar. Como semilingüe se denomina normalmente en los países andinos a una persona que a una edad avanzada, mayormente a través de la migración, no ha logrado aprender satisfactoriamente la segunda lengua y al mismo tiempo se olvida progresivamente de la primera. En palabras populares se dice: “parece que ya no domina ni la una ni la otra”. En realidad se trata de grupos socialmente muy parecidos, pero el análisis enfoca en el modelo de Sasse la transformación y la descomposición gradual de la primera lengua 1 (materna) de una comunidad lingüística

mientras los estudios en el Perú sobre semilingüismo enfocan más bien el aprendizaje deficiente de la segunda lengua, plasmado en variedades regionales del castellano (A. Escobar 1978, A.M Escobar 1994 y 2000, Godenzzi 1987).

Por consiguiente, la diferenciación entre cambios lingüísticos que ocurren en situaciones de contacto lingüístico regular⁵ y en situaciones de descomposición es muy importante para no confundir dos procesos diferentes que se refieren a la primera lengua, de origen. Como criterio de diferenciación Sasse propone distinguir entre ‘simplificación’, definida como la pérdida de complejidad externa dispensable y ‘reducción’, referida a la pérdida de categorías esenciales que empiezan por procesos de degramaticalización y terminan en deficiencia gramatical

A pesar de que esa distinción resulte vaga no nos exonera de buscar fenómenos claves para determinar la decadencia lingüística de variedades obsoletas. ¿Contarán como pérdidas irreversibles de categorías, fenómenos tales como la desaparición de aspecto, tiempo y modo en algunas variedades del quechua?

Cuando se trata de influencia de contacto lingüístico regular en hablantes bilingües, la categoría abandonada en la primera lengua por no existir en la segunda lengua, siempre será compensada por otro elemento, p.ej. reemplazo de un sufijo verbal por una expresión adverbial. Sasse llama a este proceso préstamo negativo. Sólo cuando esto no ocurre y se pierde total e irreversiblemente una categoría que produce una deficiencia funcional se trata de un fenómeno de descomposición que puede contribuir progresivamente a la extinción de la lengua.

El lugar donde se produce la descomposición lingüística será según Sasse el hablante semilingüe, el que nunca aprendió completamente la primera lengua. Pero en el Perú el semilingüe es el bilingüe que se olvida de su lengua materna por desuso, es decir que desaprende. ¿Entonces son procesos iguales o parecidos?

4.3 Los datos

Con respecto al contexto sociocultural analizamos el desarrollo del número y la distribución de hablantes nativos de quechua y castellano, monolingües y bilingües sobre la base de los censos del Perú entre 1940 y 1993 y la correspondiente legislación lingüística.

El estudio del comportamiento lingüístico ha sido posible en forma ejemplar en una pequeña muestra de un mayor estudio de migración de Huachuapichino en el Departamento de Ayacucho a Lima realizado por Jürgen

Golte y Norma Adams (1987). La autora recibió el apoyo para realizar una reentrevista de varios migrantes en 1990.

La muestra de 1990 para conocer y analizar el bilingüismo en la migración contiene varios tipos de bilingües del continuo de bilingüismo de acuerdo a la socialización lingüística individual; los informantes pertenecen a dos grandes familias multigeneracionales con un total de 30 personas. Después de una fase de familiarización informal (visitas y diversas actividades), se realizaron con todas las personas bilingües dos sesiones de grabación, una en quechua y la otra en castellano. Con el fin de lograr cierta comparabilidad del discurso propusimos como tema “recuerdos de la migración e inserción en Lima”. Los participantes de la investigación lo interpretaron como “testimonio de la migración”. Así resultó una categoría de texto muy activa, creativa e interactiva. Con los miembros más jóvenes de las familias, que ya no tenían fluidez en quechua, se grabó sólo una conservación estructurada en castellano sobre la vida y sus actividades preferidas en Lima. Las tres generaciones de las cuales se componen las familias correspondieron en 1990 a las diferentes olas de migración en el Perú. Los abuelos (entre 50-60 años) llegaron entre los años 50 y 60 como solteros o jóvenes casados a Lima. Tenían una formación muy limitada; primaria completa o incompleta en una escuela rural. A su llegada a Lima se integraron en el hogar de un pariente que también les buscaba trabajo, o bien en las fábricas de ladrillo, o como cargadores en el mercado central etc. Sus primeros hijos, que habían dejado con parientes en la Sierra, llegaron uno tras otro a Lima, con un nivel de educación un poco más alto, primaria completa, o algunos de secundaria, y un nivel de bilingüismo más avanzado. Los últimos niños de estas dos familias que nacieron en Lima entre el 60 y el 70 serán los semilingües que apenas entienden algo de quechua, saben algunas canciones y tendrán muchas dificultades de comunicarse con monolingües en Quechua. Las mismas características las comparten los nietos (del mismo grupo de edad) también nacidos en Lima. Para nuestro estudio tanto los abuelos como sus hijos mayores, todos nacidos en la provincia, son los bilingües que originan cambios estructurales en las lenguas en contacto.

4.4 Análisis de los datos y resultados

4.4.1 El contexto sociocultural en que vivieron los migrantes del departamento de Ayacucho en 1990 en Lima estaba lleno de discriminaciones sociales y culturales. El aumento espontáneo de la violencia en la Sierra produjo una ola extraordinaria de migrantes que impidió la aplicación de sus estrategias com-

probadas, es decir, la inserción social paulatina en un barrio donde viven los paisanos, o la migración laboral a través de redes de parientes.

Desde entonces, las familias tenían que vivir muy dispersas y la distancia entre sus domicilios impidió reuniones frecuentes y la organización de fiestas patronales y familiares tradicionales. La pobreza extrema reduce la vida cotidiana al trabajo para sobrevivir. Adicionalmente la sospecha frente a la gente de Ayacucho de ser terrorista o simpatizante contribuyó a negar o ocultar la identidad de origen y aumentó la disposición de asimilarse lingüísticamente. Desde 1995 se iniciaron muchos proyectos de repatriación a la Sierra, pero resulta que sólo ancianos, mujeres y niños menores están dispuestos a regresar. Los jóvenes en edad escolar frecuentemente no querían volver y los padres de familia temían perder el poco trabajo que habían encontrado en Lima.

4.4.1.1. Distribución numérica y regional de los idiomas en el Perú

El cuadro 1 demuestra estadísticamente los cambios lingüísticos ocurridos en los últimos 50 años dando pruebas claras de la disminución del número de quechua hablantes nativos; también es conocido que los bilingües quechua-castellano hablantes constituyen el grupo crítico con respecto al mantenimiento del quechua en el sentido de una transmisión intergeneracional; es decir el supuesto del monolingüismo en quechua por un bilingüismo quechua-castellano al monolingüismo en castellano, provocado por la urbanización, industrialización y la migración colateral.

Cuadro 2
Hablantes de quechua y castellano en el Perú entre 1940 y 1993

Año del censo	1940	1961	1972	1982	1993
Población total= 100 %	Mill., 5, 2	8,2	11,7	18,3	19,3
Monolingües en castellano	2, 6 50%	5,39 65 %	7,92 67%	13,3 72 %	15,4 79,7*
Bilingües quechua-castellano	1, 82 16 %	1,39 17 %	1,72 11 %	2,9 11 %	-
Monolingües en quechua	1,6 31 %	1,4 17 %	1,3 11 %	2,0 11 %	3,2 16,5 %*
Total de quechua	47 %	34 %	26 %	27 %	
Total de castellano*	66 %	82 %	82 %	88 %	
Población urbana	35 %		60 %	65 %	70 %
Población rural	65 %	53 %	40 %	35 %	30 %

* Indica la primera lengua adquirida en la infancia pero no informa si la persona aprendió más idiomas durante su vida, y menos sobre el dominio actual, es decir si usa sólo quechua, o quechua y castellano o únicamente castellano.

Fuente: elaborado en base a los censos oficiales por U. v. Gleich.

El cuadro 3 nos ilustra la distribución regional de los hablantes de Quechua.

Cuadro 3
Perú: Población de 5 y más años, por idioma o dialecto materno
aprendido en la niñez, según departamento, (Censo, INEI de 1993)

Departamento	Total	Idioma o dialecto materno (distribución relativa)				
		Total %	Cast.	Quechua	Otra lengua nativa	Idioma extranjero
Amazonas	281050	100	87,9	0,4	11,7	0,0
Ancash	829075	100	63,4	36,1	0,5	0,0
Apurímac	319275	100	22,6	77,0	0,4	0,0
Arequipa	816150	100	80,6	17,2	2,1	0,1
Ayacucho	418999	100	28,7	71,1	0,2	0,0
Cajamarca	1065337	100	98,7	0,6	0,7	0,0
Callao	574317	100	92,8	6,1	0,7	0,4
Cusco	878973	100	35,0	63,7	1,2	0,1
Huancavelica	322539	100	32,7	67,0	0,3	0,0
Huánuco	550489	100	68,0	31,1	0,7	0,2
Ica	498777	100	93,0	6,6	0,3	0,1
Junin	893482	100	84,7	12,7	2,6	0,0
Lima Metropolitana	5975592	100	89,6	9,3	0,6	0,5
La Libertad	1105741	100	99,3	0,4	0,2	0,1
Lambayeque	803048	100	96,9	2,3	0,7	0,1
Lima	5720256	100	89,5	9,6	0,5	0,4
Loreto	567254	100	94,4	1,7	3,8	0,1
Madre de Dios	56420	100	70,7	24,3	4,5	0,5
Moquegua	115315	100	76,0	10,9	12,9	0,2
Pasco	193294	100	85,7	11,0	3,2	0,1
Piura	1190992	100	99,6	0,2	0,2	0,0
Puno	932113	100	23,5	43,5	33,0	0,0
San Martín	465345	100	96,8	2,2	1,0	0,0
Tacna	193787	100	75,4	3,5	21,0	0,1
Tumbes	134778	100	99,4	0,4	0,1	0,1
Uyacali	263817	100	87,2	2,3	10,3	0,2
Total	19 190623	100	80,3	16,5	3,0	0,2

No obstante las reservas que se pueden tener frente al censo de 1993, como preguntas poco adecuadas, si se quiere verificar la dimensión del bilingüismo actual al nivel de países se puede desprender lo siguiente:

- No hay departamento donde no haya hablantes nativos del quechua, la segunda lengua más fuerte en el Perú,
- Hay departamentos con un alto porcentaje de quechua-hablantes de un 30 hasta 70 %. En términos planificativos para la escuela primaria esto ya significaría que cada tercer niño hasta tres de cada cuatro niños en edad escolar deberían recibir educación primaria en su lengua materna conforme a lo estipulado en la Constitución.

- El alto porcentaje de 9,3 (más de medio millón) de personas que declaran quechua como lengua materna en Lima Metropolitana es un hecho innegable, resultado de la fuerte migración de la Sierra a la ciudad.

Sin embargo, faltan cifras sobre el uso actual del quechua y también de bilingües quechua-castellano hablantes.

Cuadro 4
Población de 5 y más años de edad, por idioma o dialecto materno aprendido en la niñez, según área urbana, rural y sexo (censo de 1993)

Área y Sexo	Total	Idioma o dialecto materno (Distribución relativa)				
		Total	Cast.	Quechua	Otra lengua nativa	Idioma Extranjero
Total	19 190623	100	80,3	16,5	3,0	0,2
Hombres	9506964	100	80,6	16,2	3,0	0,2
Mujeres	9683659	100	79,9	17,0	2,9	0,2
Urbana	13679667	100	88,2	10,2	1,4	0,2
Hombres	6702796	100	88,3	10,0	1,5	0,2
Mujeres	6976871	100	88,1	10,4	1,3	0,2
Rural	5 510956	100,0	60,7	32,3	6,9	0,1
Hombres	2804168	100	62,2	30,9	6,8	0,1
Mujeres	2706788	100	59,0	33,8	7,1	0,1

Según INEI (1993), la tasa de migración del departamento de Ayacucho, o dicho de otra manera, la despoblación de la Sierra por el terrorismo y la pobreza entre 1981 y 1993 corresponde al – 3,3 %; en cifras absolutas constituye una disminución de 503,392 a 487,017, siendo los distritos más afectados Huanta con – 17,5 % (núcleo del Senderismo), La Mar con – 10 % y Víctor Fajardo con – 25,5 %; son también los distritos de donde llegaron los migrantes de la muestra de Adams y Golte y los demás participantes del estudio. Paralelamente se constata un crecimiento demográfico de un 30 % en Huamanga, la capital departamental de Ayacucho, adonde se escaparon provisionalmente muchas familias campesinas y por consiguiente crecieron los barrios pobres.

4.4.1.2 El estatus de las lenguas en el Perú

Perú es un país multiétnico, multicultural y multilingüe, en el cual conviven 15 grandes familias lingüísticas, repartidas entre 76 etnias (cf. IIP 1994 -Mapa Etnolingüístico del Perú-1994,); 7 de las etnias viven en la zona andina mientras la mayoría de las etnias numéricamente más pequeñas están ubi-

cados en la Amazonía. El castellano es la lengua de la Costa y de las ciudades. Numéricamente el quechua ocupa, con aproximadamente 4 millones de hablantes el primer lugar entre las lenguas ancestrales, no solamente en el Perú, también en Bolivia con 1,6 millones y en el Ecuador con 2,2 millones.

Las Normas Legales Nacionales vigentes del Perú en la Constitución de 1993 son las siguientes:

Art. 2. “El estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación.”

Art. 17: “El Estado fomenta la educación bilingüe e intercultural según las características de cada zona, preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país, y promueve la integración nacional.”

Art. 48: “Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el Aymara y las demás lenguas aborígenes.”

Este marco legal muy favorable carece todavía de leyes de implementación sobre todo para el sector público, administración y jurisdicción y también de explicación de términos imprecisos como ‘zona’, ‘donde predominen’ etc. En octubre de 2003 el congreso aprobó la Ley de Lenguas en base al Mapa “Patrimonio Lingüístico y Cultural del Perú, Familias Lingüísticas y Lenguas Peruanas” cuya reglamentación todavía queda pendiente.

Con la limitación de la co-oficialidad de las lenguas originarias a regiones lingüísticas uniformes, la política lingüística, educativa y cultural excluye los derechos lingüísticos de los migrantes.

El panorama institucional también es triste: en las universidades estatales se nota un estancamiento de la investigación socio lingüística por falta de presupuesto y por falta de interés en las nuevas universidades particulares globalizadas que se orientan hacia carreras internacionales favoreciendo la enseñanza del inglés. Instituciones no gubernamentales vinculadas al desarrollo comunal en la Sierra y algunos proyectos de la cooperación internacional y bilateral apoyan parcialmente estudios lingüísticos relacionados a la educación. Dentro del Ministerio se ha re-institucionalizado la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural en 2001.

4.4.2 Comportamiento lingüístico en la migración

Ante este trasfondo sociocultural desfavorable no sorprende el comportamiento racional de los migrantes bilingües. La generación de migrantes de los años del 50 hasta el 60 llegaron como bilingües incipientes a Lima. Los que trabajaron en oficios manuales aprendieron lo mínimo de castellano pa-

ra ganarse la vida. Como prefieren trabajar con paisanos mantienen su quechua y lo siguen usando en su barrio. Esto vale para los hombres. Las mujeres enfrentan otra situación. Ellas al principio sólo encuentran trabajo como empleadas domésticas, por tanto tienen mucho afán de aprender rápido castellano. En segundo lugar se responsabilizan mayormente de la educación de los niños que estudian en castellano y por eso también quieren aprender rápido y más castellano para promover la carrera de sus hijos. En el trato individual también conversan mayormente en castellano con sus hijos. Gran parte de este comportamiento lingüístico se debe a las instrucciones de las maestras urbanas que recomiendan a los padres de familia no conversar en quechua en casa con los chicos para que aprendan más rápido y sin mezcla el castellano. Si la noción de un bilingüismo natural y exitoso está fuera del conocimiento y expectativa de estos maestros hispanohablantes -muchos de ellos comparten el mismo origen sociocultural, es decir son migrantes bilingües- que ya terminaron su asimilación lingüístico cultural en Lima, ¿qué lealtad lingüística podemos reclamar de los padres de familia?

Los hijos nacidos en Lima aprenden primero la variedad bilingüe o andina del castellano que usan los padres y demás familiares y tienen muy pocos conocimientos del quechua. Cuanto más educación reciben tanta más presión reciben para olvidarse de la lengua de sus padres y hablar un castellano 'bonito'. A ellos la clase dominante aplica la discriminación dialectal, que se manifiesta en la llamada motosidad (cf. Cerrón-Palomino 1989) con sus rasgos fonéticos que se debe superar. Este grupo ya encuentra un trabajo un poco más calificado por dominar el castellano y tener primaria o secundaria completa. Sin embargo, no salen de sus empleos iniciales tales como limpieza de oficinas, vendedores o guardianes de edificios.

Cuando esta generación se casa, busca trabajo y vivienda en barrios mejores para enviar a sus hijos a la escuela aunque sea en el turno de la tarde. Hablan con cierta nostalgia de la recuperación del quechua pero no hacen ningún esfuerzo de cultivar o recuperar esta lengua ni de transmitirla a la próxima generación. Nos encontramos aquí claramente en la situación de desplazamiento del quechua por el castellano, y esto ocurre ya en la segunda generación y no en la tercera como sucedió hasta los años 60. Los que mantienen su bilingüismo son personas que migran sólo temporalmente a Lima por motivos de trabajo (comerciantes etc.) y regresan por períodos largos a sus pueblos en la Sierra. También hay algunos profesionales que conservan el quechua, tal como el curandero limeño con especialización en medicina natural o en acupuntura.

En los clubes provincianos que representan ya la clase media urbana de la Sierra se practica el quechua en forma muy folclórica y nostálgica. Antes (hasta el 85) se practicaba más el quechua en las asociaciones de los barrios pobres, poblados con migrantes de la Sierra, sobre todo para facilitar la integración de los recién llegados y por motivos culturales en las fiestas.

4.4.3. *Impactos lingüístico-estructurales*

En este acápite nos concentramos en las características del quechua bilingüe de los migrantes y remitimos al lector con respecto al castellano a los estudios ejemplares de Cerrón-Palomino (2003), A.M. Escobar (2000) y Godenzi (1987).

Como se ha mencionado líneas arriba, la frecuencia de uso o el desuso influye sobre el desarrollo de una lengua y con este enfoque principal queremos mirar también los procesos de cambio lingüístico estructural.

Los testimonios grabados tanto en quechua y castellano de los bilingües nos sirvieron de fuente de verificación de cambios ocurridos a nivel estructural. La metodología de interpretación fue muy pragmática. Después de una transcripción casi auténtica del habla (sin introducir correcciones gramaticales y reducción de repeticiones), en el caso de quechua (por un nativo hablante de quechua con buena formación académica) acompañado por traducciones casi literales al castellano empezamos a clasificar a *grosso* modo las grabaciones en buen quechua y quechua malogrado e igualmente repartimos el castellano repartimos en grandes grupos, castellano regional, castellano de la Costa, castellano corrompido /malogrado. Esta tipificación no fue pre-establecida. Es el resultado de un pequeño jurado integrado por alumnos informantes, colegas, especialistas, bilingües y monolingües que escucharon parte de las cintas y propusieron estas etiquetas como apreciación general.

En un segundo paso empezamos a buscar en las variedades malogradas los errores, desviaciones del estándar. Como ya se mencionó más arriba son los cambios gramaticales esenciales que tienen más peso sobre la descomposición de una lengua. Escogimos la categoría gramatical de validadores o evidenciales, porque es rasgo esencial del quechua, indispensable en el discurso y ampliamente documentada en las gramáticas (Cerrón-Palomino 1987) y en los textos clásicos (cf. Dedenbach 1997), pero que se pierde en su manifestación de marcador de testigo o de fuente+ *-m/mí* y parece más afectado que el sufijo reportativo *-s/sí* y el dubitativo *-ch/chu*.

En el sistema aspectual constatamos una reducción morfológica entre los aspectos perfectivos (listado No.7). En el sistema imperfectivo, el sufijo

progresivo y durativo *-chka* se mantiene con vigor, inclusive en préstamos tal como ‘*grabachkan*’ (¿está grabando?) o *mayistruy liyi-chka-ptin ñuqapas liyiy-ta qalla-chka ni* (mientras el maestro nos leía yo también empecé a leer).

En el sistema temporal, el equivalente al pasado simple del castellano, el definido tiene dos formas *-rqa* y *-ra/ru* en quechua. Los quechuistas (Cerrón-Palomino 1987 y Soto-Ruiz 1990) califican la primera como arcaica y *-ru/ra* como la más moderna. Los informantes ayacuchanos bilingües más bien tienden a usar la forma *-rqa* para describir situaciones en el pasado y usan *-ru* para acciones, como p.ej. *Chaypim wiña-rqa-ni llapa wawqiykunawani* (allá crecí con todos mis hermanos), pero *abisuta ruwa-ru-niku* (preparamos un aviso). Pero hay muchos que sólo usan *-ru/ra*.

No analizamos aquí toda la gama de préstamos lexicales del castellano y los distintos modos de inserción al sistema gramatical del quechua; sólo damos ejemplos dónde reemplazan o ocurren paralelamente a los lexemas en quechua (No.5). Tampoco tratamos las influencias fonéticas del castellano sobre las variedades del quechua, que quedan para análisis posteriores. Tomando en consideración la limitación cuantitativa de la muestra, también renunciamos a entrar en una discusión teórica si se trata de un proceso de degramaticalización o de renovación e innovación. Aplicamos solamente los dos criterios de Sasse para diferenciar entre cambios inducidos por contactos regulares –simplificación– y cambios estructurales (cuadro 4), resultado o indicador de procesos de descomposición, es decir omisión de categorías gramaticales esenciales. Simplificación significa que el bilingüe usa en ambos idiomas estructuras cognitivas muy parecidas que pueden llevar a procesos de convergencia estructural y no se refiere a la complejidad morfológica misma.

Los siguientes fenómenos de cambio, inducidos por el contacto con el castellano se encuentran preferiblemente en el habla de los bilingües activos y menos en los semilingües; sólo uno, el validador *m/mi* puede calificarse como factor de descomposición en el sentido del modelo de Sasse, es decir que desaparece sin compensación alguna.

4.5. Conclusiones

El quechua sigue siendo en los Andes una lengua de gran vitalidad y expresividad, pero debido a la migración a las ciudades los migrantes bilingües están expuestos a una gran presión social, que les induce a dejar su lengua materna y también impide la transmisión del quechua a sus hijos. Dado que la transmisión intergeneracional es según Fishman (1991) el factor indispensable para el mantenimiento y florecimiento de una lengua, el quechua se cuenta con razón como lengua amenazada. Esta tendencia ya se constató en el estudio detallado de Myers (1973) *Language shift among migrants to Lima, Peru*, y coincide con las conclusiones de E. Gugenberger (1990) sobre el desplazamiento del quechua entre migrantes a la ciudad de Arequipa. Estos estudios, sin embargo, no contienen información sobre cambios en la estructura del quechua. Paralelamente al desplazamiento rápido se notan cambios fuertes estructurales (cf. los fenómenos arriba mencionados) que sí pueden ser reconfirmados en estudios más amplios incluyendo también otras variedades del quechua lo cual justifica hablar de un quechua (bilingüe) urbano. No cabe duda de que el habla de los bilingües manifiesta cambios notables por el contacto con el castellano pero todavía mantiene su carácter intrínsecamente quechua sobre todo si se lo compara con la lengua Chaupi, estudiada por Peter Muysken (1979) y Büttner (1993) en el Ecuador. En el caso de la 'media lengua' se trata de una relexificación castellana muy avanzada sobre una estructura morfosintáctica quechua. Finalmente vale mencionar que la variedad moderna del quechua de los bilingües en Lima tampoco puede competir con la modernización de la variedad cochabambina (Albó, c. personal) en Bolivia que se acerca paulatinamente a la media lengua del Ecuador. Con respecto al mantenimiento del quechua en la migración hay tres variables que intervienen favorablemente: 1) viajes regulares a la Sierra, 2) temprana edad de adquisición de la segunda lengua; los que llegan como bilingües de la Sierra a la Costa tienen mayor tendencia de mantener el quechua; en cambio los que llegan como monolingües abandonan gradualmente el quechua en favor del castellano, 3) uso del quechua en Lima en asociaciones provincianas y en el trabajo.

Inclusive con esta pequeña muestra fue posible demostrar que los tres procesos lingüísticos esenciales interrelacionados, producidos por el contacto y conflicto con una lengua socialmente más fuerte: 1) el desplazamiento de una lengua por otra, 2) los cambios estructurales y mantenimiento de un bilingüismo individual activo y 3) la descomposición lingüística, se pueden manifestar simultáneamente en una misma familia multigeneracional e inclusi-

ve se entrecruzan. Cuantitativamente predomina en la migración el desplazamiento completo del quechua por el castellano. Los cambios estructurales en el quechua de los bilingües son evidentes. Abunda el fenómeno de préstamo integrado del castellano en el sistema verbal, pero también aumenta la adopción de conjunciones del castellano, y a nivel de discurso la substitución de marcadores de conexión tal como *hinaspá*, *chayna*, *chayanataq* por pues o entonces. Los procesos de descomposición no son fácilmente observables —y menos para una investigadora extranjera de paso— ya que los bilingües serranos sienten mucha vergüenza en admitir que ya no dominan bien su lengua de origen y por eso prefieren conversar en castellano sobre sus lenguas.

Finalmente cabe resaltar que son los factores sociales que afectan individualmente y con distinta intensidad tal como autoestima, aceptación social, nivel de educación, ocupación y disposición para asimilarse influyen sobre las biografías lingüísticas individuales. Los bilingües migrantes actúan como agentes de cambio lingüístico de sus lenguas.

Notas

- 1 En Alemania Hans Jürgen Sasse fundó dentro de la sociedad alemana de lingüística (Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft) en 1992 un comité para promover la documentación de lenguas amenazadas; actual vocero es el Prof. Nikolaus Himmelman (himmelma@linguistics.ruhr-uni-bochum.de) Instituto de Lingüística de la Universidad de Bochum. El comité organizó en 1993 una escuela postgrado de verano en técnicas y metodologías de documentación de lenguas amenazadas. Esta iniciativa llevó en 1999 a la creación del Programa de Documentación de Lenguas Amenazadas por la Fundación Volkswagen, DOBES (<http://www.volkswagen-stiftung.de/presse-news>). En 1999 el departamento de Lingüística General de la Universidad de Kiel realizó nuevamente una escuela de verano y en septiembre de 2004 tendrá lugar la tercera escuela de verano en Francfort.
- 2 Por bilingüismo sostenible entiendo un bilingüismo de mantenimiento, resultado de una consciente voluntad común de los hablantes de mantener sus idiomas y de aprender en convivencia armoniosa una segunda lengua, p.ej., castellano, la lengua oficial en el caso del Perú. Cabe resaltar que el lenguaje es el único recurso natural que no se agota por el aprovechamiento intensivo sino más bien su desarrollo y vitalidad depende del uso.
- 3 Los sociolingüistas en América Latina han adoptado la terminología sobre bilingüismo social e individual desarrollado por Fishman (1967) en base a la versión original de Ferguson (1967). Ferguson introdujo la división de funciones entre variedades de una misma lengua, tal como el suizo estándar para el uso escrito (*Schriftdeutsch*) la variedad del *Schwyzerdütsch* como lengua oral. Fishman aplica este modelo a situaciones de bilingüismo social, dos lenguas en contacto como p.ej. el castellano y el quechua con función alta y baja.
- 4 Este proceso lleva a deficiencias léxicas que se manifiestan cuando se deben desarrollar p.ej. materiales didácticos para matemáticas o instrucciones bilingües para nueva ma-

- 5 quinaria, pero en general es considerado un proceso normal de préstamos útiles.
 Una discusión más profunda sobre el impacto lingüístico del contacto de lenguas empezó Thomason (1986) con su propuesta de distinguir entre préstamos de una segunda lengua a la primera e interferencias como resultado de un aprendizaje deficiente de la segunda lengua por un grupo. Préstamos consisten mayormente en palabras y se integran al sistema de la primera lengua mientras en el caso de interferencias se trata más bien de rasgos fonéticos y sintácticos que caracterizan la segunda lengua (*borrowing and shift-induced interference*).

Referencias bibliográficas

Adelaar, Willem

- 1991 The Endangered Languages Problem: South America. En: *Endangered Languages*, Robins, Robert H. & Eugenius M. Uhlenbeck (eds) Págs. 45-91, Berg Publishers Limited, Oxford/N.Y.

Büttner, Thomas

- 1993 *Uso del Quichua y Del castellano en la Sierra Ecuatoriana* P.EBI-MEC-GTZ, Ediciones Abya-Yala, Quito.

Cerrón-Palomino, Rodolfo

- 1987 *Lingüística quechua*, Biblioteca de la Tradición Oral Andina, No.8, Centro de Estudios Rurales Andinos «Bartolomé de las Casas», Cuzco.
 1989 Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la motosidad en el Perú. En: *Temas de Lingüística Amerindia*, Rodolfo Cerrón-Palomino, Gustavo Solís Fonseca (eds.), 153-180, CONCYTEC-GTZ, Lima.
 2003 *Castellano Andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima y GTZ.

Dedenbach, Salazar

- 1997 Point of view and evidentiality in the Huarochirí texts (Peru, 17th century). En: *Creating Context in Andean Cultures*. Howard Malverde, Rosa-leen (ed). Págs. 149-167 (Oxford Studies in Anthropological Linguistics, vol. 6). Oxford-University Press.

Dorian, Nancy C.

- 1989 *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death* Cambridge University Press, Cambridge.

Escobar, Alberto,

- 1978 *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. IEP, Lima.

Escobar, Anna Maria

- 1989 Bilingüismo: Castellano Bilingüe y Proceso de Adquisición. En: *Temas de Lingüística Andina* L.E. López, Inés Pozzi-Escot, Madeleine Zúñiga (eds.) 157-167, CONCYTEC-GTZ, Lima.

Ferguson, Ch.A.

- 1959 Diglossia, in *Word* 15, 325-340.

Fishman, Joshua

1972 *Sociology of Language*, Newbury House Publishers, Rowley.Mass. EE.UU.

1989 *Reversing Language Shift*. *Multilingual Matters* 76, Clevedon, England.

Gleich, Utta, von

1982 *Die soziale und kommunikative Bedeutung des Quechua und Spanischen bei Zweisprachigen in Peru (1968-1978)*, Dissertation, Universität Hamburg.

1989 *Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina*,, Schriftenreihe der GTZ, No. 214, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, Distribución: TZ-Verlagsgesellschaft mbH,Postfach 1164, Rossdorf, Germany.

1994 "Language spread Policy: the case of quechua in the Andean republics of Bolivia, Ecuador and Peru" En.: *International Journal of the Sociology of Language* 107 (1994),pp 77-113.

1998 *Democratización de la política lingüística-educativa en América Latina*. En *Pueblos Indígenas y Educación*, No.39-40, Quito (en impresión).

Godenzzi, Juan Carlos,

1987 *Variantes etno-sociales del castellano en Puno*. En: *Allpanchis* Nr. 29/30 Año XIX, Cusco.

Golte, Jürgen y Norma Adams

1987 *Los Caballos de Troya de los Invasores. Estrategias Campesinas en la Conquista de Gran Lima*. IEP, Lima.

Gugenberger, Eva

1990 *Migración y desplazamiento lingüístico en Arequipa*. En: *Temas de Lingüística Amerindia* Cerrón-Palomino, Rodolfo y Solís Fonseca, Gustavo (eds) CONCYTEC/ GTZ pp. 181-191. Lima.

1998 *Quichua y castellano en los Andes Ecuatorianos*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

IIP- Instituto Indigenista Peruano

1994 *Mapa Etnolingüístico Oficial del Peru 1994*, IIP-Ministerio de Agricultura Lima.

INEI –Instituto Nacional de Estadística e Informática (del Perú)

1993 *Censos Nacionales de Población y Vivienda*, Lima.

Jung, Ingrid y Luis Enrique López

1989 *El castellano del maestro y el castellano del libro*. En: *Temas de Lingüística Aplicada*, L.E.López et al. (eds)197-219, Lima.

Mannheim, Bruce

1991 *The Language of the Inka since the European Invasion*. Foreword by Paul Friedrich. University of Texas Press, Austin.

Muysken, Peter

1979 *La mezcla del quechua y castellano: El caso de la "Media Lengua en el Ecuador"*. En *LEXIS* Vol.III, No.I, 41-56, Lima.

Myers, Sarah K.

- 1973 *Language Shift among Migrants to Lima, Peru*. The University of Chicago. Department of Geography, Research Paper No. 147.

Sasse, Hans Jürgen

- 1992 Theory of Language Death. En: *Language Death*. Matthias Brenzinger (ed.), Factual and Theoretical Explorations with Special Reference to East Africa, 7-30, Contributions of the Sociology of Language, 64, Mouton de Gruyter, Berlin- New York.

Soto Ruiz, Clodoaldo

- 1990 Aspecto y Tiempo en quechua Ayacuchano. Ponencia presentada en "International Conference on Language, Language Policy and Education in the Andes" Delaware, October 28-30, 1991.

Thomason, Sarah Grey

- 1986 Contact-Induced Language Change: Possibilities and Probabilities. In: *Beiträge zum 2. Essener Kolloquium über Kreolsprachen und Sprachkontakte vom 29.-30.11.85 an der Universität Essen*, Bretzky, Enninger, Stolz (eds.), 261-283, Brockmeyer, Bochum.

Trimborn, Hermann

- 1970 Beobachtungen zur Verbreitung des Ketschua und Aymara. En: *Festschrift zum Hundertjährigen Bestehen der Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte 1969- 1969*, Pp 196-203, Berlin.
- 1975 Beiträge zum Vorgang der Hispanisierung des Ketschua. En: *Abhandlungen und Berichte des Staatlichen Museums für Völkerkunde Dresden*, Band 34, Pp. 401-406, Akademie Verlag, Berlin.

5. LA EBI

Demandas globales, comunicación intercultural, aprendizaje continuo

A continuación se presentan los aspectos más relevantes de las mesas de trabajo realizadas en el marco del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. *Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación*, llevado a cabo en Lima del 6 al 9 de agosto del 2002. Las mesas constituyeron un foro de discusión intercultural, presentación e intercambio de experiencias en distintos países. Los resultados expresan inquietudes y propuestas y, desde la experiencia, amplían los enfoques de las contribuciones publicadas en las Actas del Congreso por la Pontificia Universidad Católica del Perú, el Ministerio de Educación del Perú y la Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ (2003). Expuestas diversas contribuciones en la mesa correspondiente, sus resúmenes dan en su conjunto una imagen del debate actual de la EBI: inquietudes desde la experiencia y propuestas de solución desde una perspectiva plural. Las mesas contaron con la participación internacional y multicultural de profesoras, profesores, organizaciones indígenas, programas y proyectos EBI, estudiantes del sector y de otros, profesionales de distintas disciplinas, agencias de desarrollo bilateral y ONGs así como profesionales y personas particulares.

5.1 Interculturalidad y ciudadanía

Mesa 1: Derechos Culturales. Coordinación: Wilfredo Ardito, Diógenes Ampam. Relatoría: José Haya de la Torre

Los derechos culturales son, en muchos casos, derechos ‘especiales’ otorgados a grupos culturalmente vulnerables y en peligro de extinción. Estos derechos pueden ser por ejemplo: derechos lingüísticos, derechos de autogobierno, derechos poliétnicos.

La articulación entre los derechos culturales y los derechos humanos (individuales) fue un tema de debate. Los derechos culturales van de la mano

con los derechos individuales; el sujeto tiene siempre la libertad de autoexiliarse de su cultura; si decide quedarse dentro debe someterse a ciertas restricciones que en su mayoría se interiorizan y se vuelven costumbres. Es crucial entender que los derechos culturales no pueden ir en contra de ciertos derechos humanos básicos, como son el respeto a la vida, a la integridad física y a la salud. Estas dos categorías de derechos se complementan.

Se identificaron muchos problemas, resultantes de las relaciones de discriminación y que se resumen en los siguientes puntos:

- Total alienación de los padres de familia, heredada por los hijos, reflejada en un desprecio de su propia cultura y un intento de sustituirla por otra, lo cual da en aspectos como: música, vestimenta, comida, entre otros.
- Dificultad para aceptar y apreciar el lado positivo de ciertos cambios culturales.
- Visión nostálgica de un pasado idealizado que impide identificar el presente cultural y sus necesidades.
- Un sistema educativo que no refuerza la autoestima de los alumnos.
- El conocimiento impartido en las escuelas no logra una relación de diálogo.
- La falta de políticas de educación intercultural bilingüe a largo plazo se refleja en la elevada tasa de deserción escolar.

Reflexiones y propuestas

- Diseño de una política educativa que se refleje en el currículo que fomente los derechos culturales y los valores regionales, y estimule la identidad nacional.
- Promoción de un sistema de educación bilingüe intercultural donde las lenguas de origen y el castellano se enseñen simultánea y gradualmente.
- Establecer y promover un continuo diálogo entre el estado y las organizaciones de la sociedad civil, y entre los docentes y los padres de familia.

Mesa 2: Derechos indígenas de representación, participación y autonomía. Coordinación: Carlos Taipe Campos, Segundina Cumapa. Relatoría: Manuel Bermúdez Tapia.

Se presentaron las siguientes exposiciones:

Participación indígena y originaria en la gestión educativa. La experiencia del consejo educativo de la nación quechua, CENAQ, Florian Condori.

“Los derechos lingüísticos”, Manuel Bermúdez Tapia.

Florian Condori enfatizó el rol del CENAQ en el proceso de la EBI en Bolivia, como coordinador con diversos organismos estatales y ONGs. El afianzamiento de las lenguas vernáculas en la educación en departamentos con mayoría indígena es el enfoque del trabajo del CENAQ.

Los derechos individuales y colectivos de las comunidades nativas, indígenas y campesinas constituyen el enfoque de Manuel Bermúdez. En un análisis de la legislación nacional (Perú) con respecto al idioma se identifica un proceso que pasa del concepto de “lengua-problema” a “lengua-derecho” hasta alcanzar el rango de “lengua-recurso”

Temas de debate

A. Los derechos demandados por el movimiento indígena latinoamericano

- la conquista de los derechos indígenas en América Latina responde a la necesidad de defensa de las mismas poblaciones indígenas.
- Los derechos alcanzados en la mayor parte de las constituciones latinoamericanas no han traspasado la literalidad de la norma; falta alcanzar la ejecutabilidad y materialización real de los preceptos constitucionales.
- La autonomía de los pueblos indígenas se encuentra en un nivel que dificulta a las poblaciones indígenas decidir su destino político (a nivel local), la administración de sus recursos naturales y el diseño de políticas culturales acordes a su realidad.
- Existe un conjunto de derechos que no ejercen los pueblos indígenas; por ejemplo el manejo de los recursos naturales, el conocimiento tradicional andino y amazónico no están protegidos legalmente.

B. El derecho a una educación bilingüe intercultural

- La EBI es resultado del movimiento indígena
- El derecho a la EBI fortalece la identidad étnico-cultural
- El respeto por la identidad cultural es igualmente resultado del movimiento indígena.
- Los programas EBI permiten que los niños se expresen en su lengua y se tome en cuenta sus experiencias y conocimientos previos.

C. Conquista de los derechos lingüísticos

- Los derechos lingüísticos, resultado del movimiento indígena, están materializados en la mayoría de las constituciones latinoamericanas.
- Los derechos lingüísticos aportan al desarrollo de la sociedad multicultural.
- El respeto a los derechos lingüísticos permite que las relaciones interculturales se desarrollen bajo un ambiente de paz y de cooperación cultural y social.

Reflexiones finales

- Las poblaciones nómadas, sobre todo en la Amazonía, sufren a causa de los cazadores, de los colonos y los intereses de consorcios. Su aislamiento los convierte en sujetos carentes de derechos.
- Falta una difusión a niveles macro de los derechos indígenas; su conocimiento está limitado a los sectores dirigenciales dejando espacios de desprotección a los sectores de base.
- Los programas EBI, un derecho de las poblaciones indígenas, requieren del estado todos los elementos logísticos para el logro de sus objetivos.
- La defensa de los derechos lingüísticos incluye la necesidad de reforzar el uso de la lengua materna indígena en ámbitos de la familia, del trabajo, la escuela, la sociedad en general.
- La sociedad no indígena debe promover abiertamente los derechos lingüísticos a través de diversos canales de difusión en la televisión, radio y prensa escrita, superando los espacios de folclore.
- El ejercicio del respeto a los derechos indígenas incluye a toda la sociedad.
- Los derechos indígenas son parte de las reformas estatales: regionalización, participación política y administración de zonas con presencia indígena.
- Los intereses estatales sobre recursos naturales deben considerar los derechos indígenas. Los territorios respectivos son el hábitat de los pueblos indígenas, quienes sufren las consecuencias de las actividades minero-industriales.
- El conocimiento tradicional indígena debe tener instrumentos legales para defensa y participación de las poblaciones indígenas en decisiones y ganancias.
- La autonomía indígena comienza con un mayor desarrollo de la defensa del espacio territorial: suelo, subsuelo y espacio aéreo.

- El desarrollo del derecho a la nacionalidad indígena, como en Ecuador, no se opone a la identidad nacional.
- Los programas EBI deben estar bajo la responsabilidad de miembros de las poblaciones indígenas.
- La defensa a la dignidad indígena debe eliminar elementos vejatorios en programas de televisión que la describen negativamente y con discriminación.

Mesa 3: Género, cultura y educación

Se presentaron cuatro experiencias EBI con perspectiva de género. Se llegaron a las siguientes conclusiones:

- Cuando el modelo intercultural y bilingüe de la educación, integra los intereses y preocupaciones de los pueblos indígenas es un aporte importante a nuestras sociedades, es profundamente transformador y democratizador, abre el espacio para una educación liberadora, contribuye al desarrollo personal de mujeres y hombres.
- Desde la lógica de la equidad y de la interculturalidad, el género enriquece el modelo EBI, al incluir una propuesta para otras dimensiones de la inequidad. En esta perspectiva se incluye también la inequidad en las relaciones intergeneracionales.
- Las diversas experiencias muestran avances significativos, enriquecedores y de incuestionable legitimidad que amplían el concepto de interculturalidad, aportan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa y enriquecen a la EBI como modelo de educación liberadora. Tales logros implican:
 - a) Políticas interculturales y de equidad para el diseño de leyes educativas.
 - b) Transformación curricular con enfoque de género.
 - c) Formación docente con perspectiva de género.
 - d) Contenido y metodología con articulación constructiva con el trabajo cotidiano del aula, con los padres de familia y con la comunidad.
 - e) Investigación comunitaria hecha por y para las mujeres indígenas.
 - f) La perspectiva de la interculturalidad y equidad de género asumidas oficialmente por algunos estados y por la cooperación internacional en el campo de la educación, son reducidas a veces a la condición de ‘transversales’ en el sistema escolar; se simplifica, desvirtua o diluye

el profundo potencial transformador de la desigualdad y opresión que ambas nociones proponen.

Reflexiones finales

- La transformación de valores en la escuela amplía el acceso de las niñas a la educación de parte del Estado y de la comunidad educativa.
- El acceso de las niñas a la escuela, debe considerar la participación y opinión de las comunidades y pueblos involucrados. Al ofrecer el Estado este servicio de manera universal, es de su responsabilidad el mejoramiento de la calidad de las escuelas y de las condiciones de un buen servicio para niñas y niños.
- El fomento de la interculturalidad y del enfoque de género implica profundos cambios en las actitudes de las personas involucradas en los procesos de diseño curricular, las normas administrativas y la gestión educativa.
- Las iniciativas de cambio, construcción y deconstrucción de las prácticas educativas deben desarrollarse dentro y fuera de la institución escolar, involucrando a la familia y a la comunidad.
- Equidad implica el reconocimiento y valoración de las mujeres y su cultura; la escuela debe hacerlas visibles, reconocer, respetar y restituirles dignidad y prestigio.
- Realización de investigaciones sobre relaciones de género en las comunidades y en los diferentes pueblos indígenas y afroamericanos.
- Es importante que las mujeres y los diversos pueblos indígenas cuenten con espacios propios para investigar, reflexionar, re-conocerse, re-valorizarse y poder escribir o contar nuestra historia, nuestros deseos, nuestra identidad, nuestra subjetividad, en la búsqueda de mejorar la calidad de vida.
- La noción de interculturalidad debe integrar y reconocer lo que ya algunas mujeres indígenas nos han enseñado: que la tradición no es siempre lo mejor, dejando así abierta la posibilidad del cambio, de la transformación de todas las relaciones injustas y desiguales.

Mesa 4: Ciudadanía e interculturalidad

Ponencias presentadas:

- “Algunos presupuestos de la noción de ciudadanía intercultural” *José Antonio Vásquez Medina*.
- “Alcances sobre a la noción de interculturalidad” *Norma Fuller*.

- “La experiencia de procesos electorales en algunas zonas del interior en Perú” *Eduardo Cáceres*.

La noción de ciudadanía tiene que ser revisada en su dimensión política y conceptual. Es preciso puntualizar si el concepto de ciudadanía abarca los modos de relación entre individuo y Estado que la presuponen. Es necesario hacer un esfuerzo desde la zona rural o indígena para formular el conjunto de deberes y derechos que respondan a sus necesidades y puedan ser tomados por el estado como base de una ciudadanía diferenciada.

Respecto a la ciudadanía intercultural, es necesario distinguir dos niveles: la realidad multicultural y las propuestas desde una política intercultural. Mientras la multiculturalidad es un hecho, la interculturalidad es una *tarea*. Las tareas que brotan de una política intercultural focalizan las diferencias entre las distintas culturas y se orientan a la construcción dialógica de derechos en el marco de una ciudadanía diferenciada.

Los procesos clásicos de construcción de ciudadanía tienen como modelo los procesos de los estados nacionales europeos con enfoque en la universalización de derechos, la igualdad ante la ley, la imparcialidad de los procedimientos de justicia y la libertad de los ciudadanos.

Los valores y la exigencia de “ciudadanía universal homogeneizadora” subyacen al modelo liberal de ciudadanía. El modelo de ciudadanía clásico sólo ha logrado hacer prevalecer un nivel de ciudadanía diferenciada, expresada en la diferencia del acceso a derechos obtenidos gracias a los abismos socioeconómicos. Es decir, los más ricos tienen más derechos que los menos ricos; y los más desposeídos son los mismos que pertenecen a las mayorías y minorías étnicas.

Se presentaron dos experiencias latinoamericanas. La primera es de Guatemala: se muestra cómo la interculturalidad involucra a pueblos indígenas y a grupos mestizos. Se ve con claridad que el paso de la dictadura a la democracia no ha traído consigo un mayor acceso a derechos de parte de grupos tradicionalmente en desventaja y donde los procesos de elecciones políticas se encuentran siempre desfigurados por la manipulación.

La experiencia del pueblo aymara en Chile (Eduardo Cáceres) presenta el proceso de transición hacia la democracia, ensombrecido por la constitución política que la dictadura dejó y que otorga a grupos vinculados al gobierno militar cierta cuota en las cámaras. El pueblo aymara no es reconocido por el estado chileno como “pueblo”, negándole el derecho de tener sus propios representantes en las cámaras. Actualmente, el pueblo aymara está lu-

chando por conseguir espacios de representatividad política en el ámbito local a través de concejales y regidores.

Reflexiones finales

1) Repensar la ciudadanía exige repensar el modelo de Estado. Los llamados “estados nacionales contemporáneos”, son estados multiculturales. Tal constatación ha llevado a algunos a exacerbar la autonomía de los diferentes pueblos orientada más en los intereses de las grandes transnacionales cuya política ha sido la de desencajar a los pueblos indígenas del contexto del estado para poder establecer relaciones a favor de los intereses de la empresa. Queda clara la importancia de mantener la mediación de instancias que recojan demandas y articulen procesos de comunicación entre los diferentes pueblos.

Es preciso que la política de ciudadanía intercultural tenga dos niveles de articulación e integración uno, en el ámbito local, revalorizando y potenciando las culturas y los valores de los pueblos locales, ya sean indígenas o no. En un segundo nivel, con respecto a su relación con el estado nacional, está la necesidad de crear instancias de reconocimiento de derechos diferenciados articulados con las consideraciones universales en un mundo globalizado.

América Latina muestra una alta complejidad en el planteamiento de la ciudadanía intercultural. Por ejemplo, en el Perú existe una multiplicidad de identidades culturales superpuestas arrojando como resultado que en procesos políticos importantes como son las elecciones presidenciales diferentes pueblos actúen siguiendo una simple estrategia de supervivencia de sus poderes políticos locales.

2) Ciudadanía intercultural en la educación. La política de ciudadanía intercultural se debe plasmar en una política educativa, planteada desde el punto de vista de la equidad y la discriminación positiva de los grupos en desventaja. Además, debe articularse con un proceso de recuperación de la memoria histórica y de la autoestima cultural. La educación debe orientarse en la superación de la asimetría existente entre maestros hispanohablantes y alumnos cuya lengua materna es alguna de las lenguas indígenas; muchos niños sufren aislamiento de parte del maestro, por el hecho de tener una lengua materna diferente al español o por que los valores y la cultura de la escuela son diferentes a los de su comunidad.

3) Interculturalidad como relación de equidad y reconocimiento implica replantear la relación entre los pueblos indígenas y no indígenas, por una parte, y los servicios del estado, por otra. Actualmente se tiene la percepción

de que los servicios básicos como salud y educación son un favor del estado y no un derecho de los propios pueblos. Tal idea del servicio público como un favor es un reflejo de las estructuras de poder.

4) Estado presente, ciudadanía viable. Es preciso articular los derechos ciudadanos con las demandas de los pueblos y de los individuos para construir un proceso de democratización. Esto implica la apertura de espacios locales, a nivel concejal, a fin de lograr derechos ciudadanos.

5) Repensar el estado es repensar las fronteras. No siempre las fronteras estatales coinciden con las fronteras culturales. A lo largo de América Latina encontramos más de un pueblo indígena partido por una frontera política. Esto lleva a la exigencia, compleja por cierto, de articular la unidad del pueblo de un lado y otro de la frontera política.

6) Política acorde con una ciudadanía intercultural. Una política de ciudadanía intercultural se fundamenta en la comunicación entre los pueblos. Tal política involucra iniciativas de interés público y promueve la comunicación entre las diferentes culturas, los miembros de la cultura dominante a menudo les es difícil escuchar los discursos, planteamientos y propuestas de otras culturas. Existen pocos espacios de diálogo para intercambiar perspectivas diferentes. A veces, las relaciones dejan de ser dialogantes y toman matices agresivos. En otros casos se trata de cierta violencia contra la cultura dominante, explicables si se tiene en cuenta los siglos de relaciones asimétricas y humillación. Otras veces se trata de relaciones de violencia entre las culturas indígenas mismas, por ejemplo, entre andinos y pueblos de la selva o entre andinos y negros.

Mesa 5: Interculturalidad y medios de comunicación. Coordinador: Miquel Rodrigo. Moderador: Manuel Grandez. Relatoría: Maria Elena Ríos

“Información y medios de comunicación”, José Barrientos, Rodolfo García (Bolivia)

El punto central de la exposición es la búsqueda de un modo de democratización de la información, orientada a la interculturalidad, es decir, el reconocimiento y valoración del otro. Los medios de comunicación son recursos complementarios a las reformas educativas, pues es su función abrir espacios de diálogo y fomentar el acceso a la información.

En el caso boliviano, a pesar de los avances en el medio radial, aún existen dificultades para su total desarrollo, pues no hay una completa inserción de las lenguas originarias al ámbito tecnológico y moderno, propios de la comunicación social. Logros distintos se ven en el medio escrito, donde existe

una serie de publicaciones periódicas (entre ellas la trilingüe *Kimsa Pacha*) las cuales tienen oportunidad de recoger aportes tanto de docentes como de niños, acercándolos más a la familiaridad de su propio estilo.

Es urgente la apertura de espacios de debate sobre las diversas realidades culturales. Igualmente es necesario promover nuevos lectores en lenguas originarias como efecto multiplicador del legado cultural e histórico de los pueblos nativos.

Por mucho tiempo, los temas en lenguas indígenas fueron solamente un rubro más del ámbito cultural. Hoy, los temas se han diversificado: deportes, ensayos, disertaciones filosóficas y otros más nos reflejan un contenido más plural. La propuesta aquí es proseguir con dichas innovaciones. Dentro de este contexto se necesita una adecuada legislación favorable a las lenguas originarias y su acceso a los medios de comunicación a fin de lograr un espacio de intercambio y reflexión.

“Los medios de comunicación y el otro” en Cataluña, Miquel Rodrigo.

La idea central es responder a la pregunta de cómo los medios de comunicación representan al otro en Cataluña, España. El enfoque parte de una serie de consecuencias que generan los medios de comunicación: los estereotipos. Concebidos como patrones estáticos, estos estereotipos difícilmente reflejan la realidad. Constituyen una pincelada superflua que resume los conceptos que nos hacemos del otro.

Un personaje que emplea estereotipos es el periodista, el cual se ve limitado en interpretar la realidad por factores de tiempo y por la poca identificación con realidades distintas que le corresponda cubrir en su labor. Como traductor de otras culturas, el periodista emite sus mensajes a una comunidad cultural o grupo objetivo, generándose así la dualidad identidad–alteridad. La creación de una construcción del yo y una construcción del otro es el génesis del etnocentrismo y del rechazo a lo diferente.

Tales estereotipos generan una visión reduccionista de la realidad. El Periodismo Intercultural es una clara respuesta a tales deficiencias conceptuales y requiere tanto de una capacidad de autocrítica por parte de tales profesionales, así como el verdadero intento por mejorar el tipo de periodismo que se realiza.

En Cataluña se pone en práctica diversos métodos que monitorean tales labores. Es el caso del Consejo del Audiovisual, fundación que vigila lo que realizan y publican los medios de comunicación; o el Colegio de Periodistas, el cual presenta una serie de normas que evitan rasgos de discriminación dentro del léxico empleado en los medios. La idea final es valorar la realidad de

otra manera, conseguir una mirada intercultural a través de medios de comunicación responsables con tal compromiso.

Propuestas

Se hace necesaria la existencia a nivel local de un Consejo del Audiovisual que vele por la representación indígena en los medios de comunicación de masas; la formación de periodistas interculturales que posean real conciencia de su labor comunicativa y de responsabilidad social; la creación de programas que sensibilicen interculturalmente a la población.

Temas del debate

- Aprender la forma escrita de las lenguas con tradición oral.
- Realizar un programa de educación de adultos para radio y televisión.
- Promover la importancia de la interconexión informática con perspectiva intercultural (reconocimiento de la naturaleza global del internet).
- Fomentar en las autoridades locales el significado de la interculturalidad.
- Utilizar la lengua originaria en universidades que lanzan al aire canales y/o radios de transmisión local.

Reflexiones finales

- Las diversas lenguas vernáculas han de constituirse en instrumento y objeto de estudio. La alfabetización en lenguas originarias no sólo debiera hacerse en escuelas, sino extenderla a la sociedad en su conjunto.
- Se requiere de una uniformización de la normativa alfabética y lingüística a las diversas lenguas originarias.
- La producción de escritos en lengua originaria, precisa y consolida más el léxico y la sintaxis, desarrolla la lengua y distintos estilos de escritura.
- Es necesario orientar las lenguas hacia nuevos roles, la creación de normas para su escritura y de una gramática sistematizada en lenguas originarias con un enfoque mayor hacia el receptor de los mensajes, teniendo en cuenta a los destinatarios y sus puntos de vista para una consecuente retroalimentación.
- Los medios de comunicación cumplen una función complementaria a las reformas educativas y, en su condición de sistemas de mediación, es necesaria la creación de espacios en lenguas nativas tanto en medios estatales como privados.

- Es necesario normar el acceso a los medios de comunicación para que las comunidades participen activamente en lenguas originarias.
- Los medios de comunicación deben incluir las formas de interculturalidad propias de cada zona: el problema de la tierra, el derecho, la medicina vernácula y otros. Tal difusión contribuirá a un mayor conocimiento y valorización de las culturas y lenguas.
- El Estado debe apoyar programas educativos interculturales en los medios a través de licencias y funcionamiento de emisoras radiales en lenguas vernáculas.
- La aparición de los medios de proximidad (radios y televisión municipales) también fomentarán el aprecio por la lengua materna.
- Se hace necesaria la creación de mecanismos e instancias de control de los medios de comunicación que cuenten con la participación activa de representantes indígenas (como el caso del Consejo del Audiovisual).
- Asegurar la formación profesional intercultural de periodistas.
- Promover programas de sensibilización con perspectiva intercultural.

Mesa 6: Derechos humanos y Educación Bilingüe Intercultural. Relatoría: Ezio Neyra Magagna

La directora del Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP), Elba María Arangüena, presentó los problemas suscitados en el trabajo de introducción en los Derechos Humanos en dos localidades de los departamentos de Loreto y Amazonas. Igualmente, presentó las propuestas elaboradas por la institución a fin de superar los problemas. El trabajo que realiza IPEDEHP consiste en la introducción del concepto y ejercicio de los Derechos Humanos en dichas localidades. Se trabaja con líderes y lideresas elegidas luego de un estudio de potencialidad y aptitud. El trabajo en sí consiste en actividades de sensibilización y valoración de los Derechos Humanos a través de una constante participación.

Problemas

- Diferente visión y entendimiento de los Derechos Humanos: mientras los pobladores indígenas consideran como una prioridad vital y primera el derecho a la tierra, los pobladores occidentales consideran su primer derecho el de la vida.

- No se tiene muy en claro qué Derechos Humanos se deben enseñar a valorar ya que no se desea caer en un etnocentrismo que termine pisoteando los legítimos derechos de las poblaciones indígenas.
- No se sabe qué idioma usar en la enseñanza de los Derechos Humanos, para evitar caer en etnocentrismos.

Propuestas de solución

- El IPEDEHP planteó el diálogo. Es decir, conversar insistentemente con los pobladores de ambas localidades a fin de llegar a una decisión consensuada. La intención es llegar a una reflexión sobre las propias formas de vida y expresiones de atropello a los DDHH universales.
- La valoración de los DDHH es punto de partida para enseñarlos.
- La solución planteada al problema de la lengua fue usar el castellano. Un requisito para entrar a la escuela de líderes es saber leer y escribir en castellano: los líderes deben manejar el castellano porque en este idioma se realizan los litigios, las observaciones o la participación en la esfera pública.

Mesa 7: Oralidad, escritura e interculturalidad. Coordinación: Ingrid Jung, Eduardo Zapata y Juan Biondi

Se presentaron tres ponencias:

“Interculturalidad y ciudadanía, oralidad y escritura”, *Amancio Chávez Reyes*

“Más allá de los alfabetos... la ortografía”, *Lilia Llanto Chávez*

“Oralidad y escritura en L1”, *María Cortez Mondragón*

En estas ponencias y en la discusión se insistió en los puntos siguientes:

La lengua oral es el sistema de comunicación natural entre las personas, es el vehículo que nos permite socializar al interior y al exterior de nuestra comunidad, satisfacer nuestros deseos más inmediatos y expresar nuestros puntos de vista. Frente a la oralidad la escuela y los ámbitos de poder han privilegiado a la lengua escrita en la lengua oficial, otorgándole a quien la detenta un lugar también privilegiado en el entramado social nacional.

Las lenguas indígenas de nuestro país, a consecuencia del olvido al que estuvieron sometidos sus hablantes por décadas, no han contado, salvo algunas excepciones, con una normalización de su escritura. Es decir, muchas de estas lenguas no contaron, o no cuentan aún, con materiales de enseñanza, gramáticas, lexicones, o peor aún, con una ortografía uniformizada.

Se plantea que el rol de la lengua indígena como medio de comunicación tanto oral como escrito se debe fomentar a través de medidas de planificación lingüística que trasciendan la mera creación de alfabetos o subrayen la importancia de la oralidad en sociedades indígenas; es decir, promover en forma activa la capacidad de utilizar la expresión oral como medio de argumentación y desarrollo conceptual así como herramienta para la concertación social y lucha activa por la participación ciudadana. La educación debería ser un lugar privilegiado para contribuir a este fin.

La utilización escrita de las lenguas indígenas tiene que trascender el ámbito escolar, desarrollando una lengua escrita estándar que vaya más allá de los dialectos tomando en cuenta aspectos gramaticales, contextuales y estilísticos. Se debe promover el uso social en diferentes tipos de instituciones, como herramienta de investigación y comunicación sobre distintos contenidos utilizando una variedad de estilos en publicaciones que den utilidad y visibilidad a las lenguas indígenas fuera del ámbito escolar.

Finalmente, no se trata de crear una oposición entre oralidad y escritura, sino de considerar ambas como complementarias. La ampliación de los ámbitos de utilización de las lenguas indígenas, tanto oralmente como por escrito, contribuirán a una mayor participación ciudadana de las poblaciones usuarias de las lenguas así como a un desarrollo de su identidad en términos de mayor igualdad con la sociedad hegemónica. El reto está en llegar a una interculturalidad que reconozca la ciudadanía de todos los ciudadanos así como los derechos colectivos de los pueblos.

Recomendaciones

- El paso hacia la escrituralidad incluye formas tradicionales de comunicación, narración y argumentación, orales en su mayoría, y que constituyen la base de la identidad.
- Todas las lenguas indígenas deben ser normalizadas. Es decir, estas lenguas deben contar con un alfabeto y una ortografía propia, ajustada a las características de cada lengua.
- Las instancias correspondientes deben capacitar adecuadamente al cuerpo docente, en el uso de las lenguas indígenas como medio de instrucción y herramienta pedagógica, así como contenido de la enseñanza. Los textos escolares tienen que reflejar la realidad al igual que el pensamiento de los usuarios.
- Debe haber una acción multicultural del Estado destinada a resaltar la importancia de cada cultura y que esto conlleve a una mejor valoración de las mismas, tanto por sus integrantes como por los que no los son.

- Es importante promover la oralidad en lenguas indígenas como herramienta para enriquecer igualmente la expresión escrita para la construcción de la ciudadanía. Esta se basa en la conciencia de identidad de los pueblos indígenas, de su conocimiento de su historia, así como en el manejo y desarrollo de los conocimientos producidos por estos pueblos.
- Debe incentivarse la escritura y la lectura en lenguas indígenas, a través de diversos mecanismos, como revistas, literatura, poesía, etc., puesto que la escritura no tiene legitimidad en la escuela si no tiene funcionalidad fuera de ella como herramienta del pensamiento y del conocimiento y medio de comunicación en los pueblos indígenas.
- Es importante que las lenguas indígenas tengan cabida dentro del mundo de los medios de comunicación (emisiones radiales, televisivas y gráficas).
- Debe darse importancia no sólo a medios escritos tradicionales, sino también, y sobre todo por la mayor compatibilidad con la cultura oral, a la escritura electrónica.
- Todos los grupos de trabajo al interior de esta mesa coinciden en que la discusión sobre las políticas culturales deben abandonar el ámbito exclusivo del aula y trasladarse a otros ámbitos de la vida social de nuestros países. La escuela es un ambiente que puede promover una conciencia ciudadana en niños y jóvenes, pero no puede sino preparar para un ejercicio activo de la ciudadanía de los adultos en espacios sociales propias de su grupo de referencia como en la sociedad en general.

5.2 Interculturalidad, Estado y Política

Mesa 8: Interculturalidad y reforma del Estado. Coordinación: Ruth Moya. Relatoría: Gabriel García

La mesa estuvo conformada por representantes de diversos países, entre ellos Chile, Colombia, Perú, Bolivia y Nicaragua.

Temas de debate:

Participación indígena y estado

- Un problema central consiste en integrar las demandas indígenas a las políticas de estado. Los movimientos indígenas buscan cambiar la normatividad vigente e incrementar la participación de las comunidades en el diálogo y la articulación de las instancias del estado.

- La participación indígena en las instancias del estado y el diálogo estado-pueblos indígenas tiene como meta elaborar estrategias para alcanzar su desarrollo sostenible.
- La participación consciente de las comunidades indígenas en la institucionalidad estatal es necesaria para lograr la efectividad de las normas y políticas oficiales respecto de los derechos colectivos de los pueblos, y estos puedan hacerse efectivos. Se buscará promover el funcionamiento de un estado con capacidad de coordinación y articulación de redes para la satisfacción de las demandas de los pueblos indígenas.
- Un eje de las demandas indígenas y étnicas ha sido la noción de territorialidad y autonomía, lo cual ha implicado la necesidad de que los movimientos indígenas y étnicos redefinan la institucionalidad existente y enfoquen su interés en la formación de los recursos humanos para la gestión de los gobiernos locales, de las regiones autónomas, etc., en atención a las demandas indígenas por un desarrollo integral y sostenible.

Normatividad

- La mayoría de constituciones políticas de nuestra región nos consagran como países multiétnicos, pluriculturales y multilingües; sin embargo, no se han creado todas las condiciones para el ejercicio de los derechos de los pueblos.
- En las constituciones políticas de cada país debe declararse que los recursos naturales del suelo, y el sub-suelo (así como los conocimientos y los bienes materiales) permitan el desarrollo y disfrute de los pueblos y naciones indígenas.
- La interculturalidad debe entenderse como un eje transversal en las jurisdicciones de cada uno de nuestros países.
- Aquellos pueblos que se encuentran en territorios fronterizos deben de ser considerados y tratados legalmente como naciones.
- Los movimientos indígenas buscan incorporar las representaciones de los pueblos originarios en los acuerdos de comercio internacional (tales como NATTA, MERCOSUR, los proyectos apoyados por la Unión Europea, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, etc.) a fin de llegar a un acuerdo sobre la participación efectiva y no sólo simbólica de los intereses, necesidades y expectativas de las naciones originarias.

Educación y reforma del Estado

- La interculturalidad deberá desarrollarse desde la concepción y lógica indígena, para que sea posible una articulación y reafirmación de los valores culturales de cada pueblo.
- La formación de recursos humanos indígenas es una de las estrategias implementadas por los pueblos indígenas para participar activamente en la elaboración de políticas, estrategias, mecanismos de inserción en el aparato del Estado. Estas experiencias, no exentas de conflicto, han permitido potenciar la capacidad de los pueblos y etnias para realizar propuestas al Estado.
- Las universidades como centros formadores de recursos humanos deben implementar políticas de formación profesional en los temas relacionados con la realidad de los pueblos indígenas de su país.
- La interculturalidad entendida como un proceso de intercambio provechoso de conocimientos y experiencias y desde la perspectiva del establecimiento de relaciones enmarcadas por el respeto mutuo en la diversidad, debe insertarse en todos los procesos educativos que desarrolla el Estado, sobretodo desde los planes nacionales de educación. Los derechos indígenas a la educación son consagrados así desde la perspectiva de una autonomía regional, que permita desarrollar planes educativos adaptados a las diversas realidades de nuestros países. La interculturalidad y la EBI deben partir de una consulta a las comunidades y pueblos indígenas y desembocar en la elaboración final de un Sistema Educativo diversificado.
- Los pueblos indígenas deben participar en la formulación y ejecución de políticas educativas de manera constante.

Derechos intelectuales

- Se debe lograr que los derechos intelectuales de los pueblos originarios sean respetados desde su génesis a fin de defender y sustentar el conocimiento en beneficio de nuestras futuras generaciones. Para lograrlo, es necesario capacitar a los representantes de los pueblos indígenas para que los derechos intelectuales sean defendidos ante los tribunales internacionales.
- A través de la capacitación puede esperarse a futuro que los pueblos indígenas puedan sentar jurisprudencia internacional.

Efectividad de los acuerdos

- Es necesario acordar un plan de trabajo con objetivos a plazos claramente establecidos, que defina estrategias concretas para evaluar los procesos de interculturalidad en cada país. Así se pueden determinar los compromisos que cada gobierno ha de asumir y las obligaciones de las organizaciones indígenas que participan de este congreso.

Interculturalidad y sociedad

- La interculturalidad debe trascender el ámbito educativo e ingresar a la sociedad en general. Para ello, se requiere la realización de reformas en la normatividad vigente.
- Es indispensable la organización de redes de comunicación (que incluyan organizaciones indígenas, universidades, ONGs entre otros), que permitan intercambiar experiencias (logros, dificultades, limitaciones) y posibiliten acciones coordinadas.

Problemas

Hay una interrogante que los pueblos indígenas deben resolver en el futuro: ¿cómo desarrollar, en el contexto de una economía internacional basada en el mercado, la economía indígena basada en la lógica de la reciprocidad, la construcción de la solidaridad y la sustentabilidad de los recursos?

Mesa 9: Descentralización de la EBI. Coordinación: Gil Inoach, Matthias Abram. Relatoría: Romina Peschiera

Preguntas básicas de discusión: ¿Qué es la descentralización? ¿Cómo funcionaría la educación intercultural al servicio de los indígenas? ¿Qué se debe hacer para que la EBI acceda a un mayor nivel de calidad? ¿Qué experiencias existen de procesos de descentralización de la EBI? ¿Cómo se puede asegurar la calidad de la EBI si cada región es responsable de los resultados de la educación en un sistema descentralizado?

Descentralizar es crear varios centros de poder donde ciertas decisiones pueden ser tomadas por derecho propio. La descentralización crea la facultad, no por delegación sino por derecho propio, de varias instancia de tomar decisiones, dar orientación, consejo, conducir cuotas etc. Una educación descentralizada no debe ser delegada sólo a los ministros o a los docentes, sino que sea una educación enfocada en los niños, con sus culturas y sus lenguas,

con la participación de la sociedad civil en una escuela donde los contenidos sean compuestos por ellos y adaptados para que éstos puedan entender y desenvolverse en el mundo. Los aspectos centrales para iniciar un proceso de descentralización de EBI son:

- Realización de un mapeo para identificar variedad y diversidad de un país.
- La participación de la familia (núcleo donde el niño aprende a hablar), la comunidad (contexto donde se dan las primeras experiencias) y las comunidades lingüísticas (contexto cultural y lingüístico del cual el niño aprende el idioma en el cual se mueve y desarrolla su facultad de pensamiento).
- El currículo o sea la totalidad de contenidos para fortalecer la identidad, el idioma propio, la propia cultura etc. “Pensar lo global y actuar lo local”. Un niño debe primero entender lo propio para poder comprender lo ajeno, y luego, poder producir sus propios juicios acerca de diferentes acontecimientos.

Conclusiones principales de la discusión

- Elaboración de un Padrón de Escuelas Bilingües a nivel nacional. Aún no se conocen las zonas dónde se necesitan profesores bilingües. El padrón podría servir para designar correctamente a profesores bilingües a cada zona del país donde sean de mayor utilidad.
- La descentralización implica la posibilidad de una autonomía en la cual cada zona tenga la libertad de poder tomar sus propias decisiones según las exigencias de su medio y de su cultura, que cada comunidad pueda tener sus propias negociaciones con los profesores en cuanto al horario de trabajo según los requerimientos educativos de cada zona o por el calendario productivo que se maneja en aquel lugar.
- Reestructuración del currículo. Una Educación bilingüe no puede desvincularse, es necesario que otros la conozcan.
- Financiamiento.
- Es necesario contar con una política claramente establecida y con voluntad de ejecución.
- Mapeos Lingüísticos que permitan conocer la diversidad existente en cada región y la planificación de una política que se adecue a sus necesidades.

- Es necesario poner énfasis en la formación superior de docentes en la aplicación y práctica de una verdadera educación bilingüe intercultural.
- Reforma educativa a nivel nacional para articular todo lo que implica realizar una educación bilingüe intercultural. Se debe analizar las necesidades de las escuelas rurales, sus condiciones actuales, saber qué tipo de educación necesitan, estudiar las costumbres e idiomas de cada localidad, etc.
- El aprendizaje de los alumnos debe desarrollarse a partir de los problemas cotidianos. Es necesario lograr que se realicen como seres humanos autocríticos e innovadores. La descentralización se debe orientar en una educación pertinente que produzca saberes que sirvan a los jóvenes para el desarrollo de competencias necesarias a fin de desenvolverse efectiva y exitosamente en su medio.
- La educación intercultural bilingüe debe ser aplicada en todos los niveles y modalidades desde la educación inicial hasta los últimos años en el proceso escolar para que finalmente tengan una educación para desarrollarse efectiva y exitosamente según las exigencias de su medio.
- Necesidad de la participación de los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas así como de su compromiso en la realización y práctica de una política de educación bilingüe intercultural.
- Descentralización implica también que cada zona tenga asignado sus propios presupuesto según sus necesidades.
- Mejorar las condiciones de trabajo de los maestros en zonas rurales, asignarles responsabilidades de dirección y programación bilingües, así como cargos regionales y supraregionales.
- Especialistas indígenas con experiencia deben ocupar cargos claves para asegurar la sostenibilidad y puedan contribuir a cambios en el aspecto social y político.
- El estado tiene la obligación de generar reformas en la política educativa con participación ciudadana de toda la sociedad.
- Es necesario trabajar con la identidad, autoestima y el orgullo de los propios pueblos indígenas, como una alternativa pedagógica para la reivindicación social, política e ideológica de cada cultura, proponiendo alternativas para luchar contra la pobreza y mejorando así, las condiciones de vida de cada comunidad.

Mesa 10: Políticas lingüísticas y culturales. Eje de discusión: Interculturalidad, Estado y Política. Coordinación: Denisse Pozzi-Escot, Klaus Zimmermann y Madeleine Zúñiga. Relatoría: Jairo Valqui Culqui

Se presentaron las siguientes ponencias:

“El papel de la escuela respecto a la construcción de actitudes positivas y negativas hacia la lengua nativa”, *Vidal César Carvajal Solís*

“El Futuro de los idiomas amerindios en el Perú”, *Gustavo Solís Fonseca*

“Interculturalidad y desarrollo de competencias metaculturales”, *Paula Córdova*

“Propuesta de política de lenguas y culturas para una educación intercultural e interlingüe en países latinoamericanos”, *César Jara Luna*

“Desafíos de la interculturalidad. La población Toba en Argentina”, *María Amalia Ibañez Caselli*

“Proceso de construcción de políticas sobre lenguas y culturas en educación”, *Madeleine Zúñiga y Modesto Gálvez*

La discusión llegó a las siguientes conclusiones:

En cuanto al avance de políticas lingüísticas y culturales

- Las políticas lingüísticas y culturales deben tener lineamientos generales para todo el país y atender a la diversidad abriendo posibilidades de políticas regionales que respondan a cada realidad lingüística y cultural y un determinado contexto socio-económico.
- Las políticas lingüísticas y culturales deben contener soluciones dinámicas respecto a las actitudes de todas las personas que se encuentran involucradas en un programa EBI (padres, hijos, maestro, autoridades, etc.). Debe darse una relación directa con los involucrados.

Con respecto al avance del eje interculturalidad, estado y política

- Se amplía el panorama de actores que proponen políticas lingüísticas y culturales; éstas no son únicamente tarea de especialistas o políticos. Es posible una propuesta de construcción de políticas con carácter inclusivo.
- El Estado debe buscar espacios de diálogo entre los diferentes actores o participantes de EBI desde la sociedad civil hasta los representantes del Estado.
- Es importante fomentar corrientes de opinión en torno a las lenguas, las culturas y la educación entre personas de distintas ocupaciones, co-

mo artesanos, dirigentes gremiales, representantes de salud, abogados, etc.

En relación con el avance de EBI

- Es imprescindible establecer la coherencia entre los aspectos teórico y práctico.
- Es urgente crear estrategias para una traducción del conocimiento teórico de EBI y su práctica.
- Es necesario desarrollar programas EBI desde el nivel de educación inicial hasta la educación superior, a la vez que sensibilizar a los padres de familia y conseguir su apoyo.

Recomendaciones

- Es necesario el impulso del Estado a una campaña de sensibilización e información sobre las ventajas que conlleva ser un individuo y una sociedad intercultural y bilingüe.
- Poner a la tecnología como herramienta de apoyo a la EBI, creando una red de información EBI entre los distintos países que llevan a cabo programas similares o también entre las distintas realidades culturales de cada país.

Mesa 11: Pluralismo Jurídico y Derecho Consuetudinario

Conclusiones

- Las nociones de pluriculturalidad y pluriétnicidad son insuficientes para el reconocimiento de los pueblos indígenas y comprender el desafío de la EBI.
- Se requieren modificaciones específicas en el campo de los derechos colectivos en la Constitución Política, sobre la problemática de los pueblos indígenas.
- El derecho moderno se origina en la noción de “Pueblo”, y no es extraño que su ausencia en las constituciones, implique y permita la imposición de una visión homogeneizante desde el Estado.
- ¿Qué importancia tendría para la administración política del Estado, persistir en la representación de la realidad de países plurinacionales, divididos por fronteras políticas, tales como, la existencia de mapas lingüísticos?

- La autodeterminación total se produce fuera del Estado existente, en consecuencia, plantear cambios constitucionales y legales implica el reconocimiento de ser pueblo perteneciente al Estado Peruano.
- Reconocer el pluralismo jurídico, implica ir más allá de las costumbres, lo que nos lleva a la necesidad de reconocer la existencia de un Ordenamiento Jurídico Indígena, como una consecuencia de que la noción de pueblo sea un referente jurídico al que le corresponden un conjunto de derechos y facultades jurídicas. Se desprende, en consecuencia, la necesidad de desarrollar una política nacional educativa coherente con esta realidad.
- No disolver el derecho de los pueblos, implica la necesidad imprescindible de que éstos reclaman no un derecho a la educación en general (por ser un conjunto elitista), sino su derecho a la educación.
- Es importante desarrollar una educación técnica intercultural bilingüe que permita valorar y promover el uso de los conocimientos que son propiedad intelectual de los pueblos indígenas.
- La EBI y la educación en lengua materna son de suma importancia. Lo que se debe superar, es el drama de que el pueblo del cual se origina una cultura particular no se halle reconocido en la Constitución. Es claro, que estos pueblos existen en la realidad, pero no existen, sin embargo, en la realidad del derecho que norma la vida del Estado.
- La ley marco de educación debe cumplir la obligación consignada en el artículo 54, que manda la generalización de la EBI a todos los niveles educativos (cita textual de la intervención de uno de los asistentes).
- La EBI involucra a todos: indígenas y no-indígenas. Ésta debe trabajar por la tolerancia, el reconocimiento, el diálogo intercultural (lo cual implica, el diálogo inter-religioso) y la autoestima.

Mesa 12: Salud, Medio Ambiente y Educación. Coordinación: Juan Reátegui Silva, Elsa Vilchez Jiménez, Alejandro Smith Bisso. Relatoría: Martín del Alcázar Chávez

Se presentaron las ponencias:

“Del enfoque ecosistémico en el currículo de formación docente intercultural y bilingüe - caso del Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha, Perú”, *Alejandro Smith Bisso*

“Aportes de las culturas indígenas a una educación ambiental e intercultural”, *María Clotilde Chavaría Mendoza*

“El último latido de los Candoshi”, *Juan Reátegui Silva* (Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana –AIDSESP)

“Territorio vinculado a cultura”, *Saúl Calapucha Andy* (DINEBI – Ecuador, ponencia espontánea).

Ante la gravísima situación de salud y la falta de respuestas institucionales y al carecer de alternativas propias el Pueblo Indígena Candoshi (Alto Amazonas, distrito Pastaza, Perú) se encuentra en peligro inminente de desaparición. Esta mesa declara que el Estado Peruano no está garantizando la plena vigencia de los derechos políticos, sociales y económicos, así como tampoco los derechos culturales y la integridad territorial de los Pueblos Indígenas. Teniendo en cuenta que el propósito de esta mesa es: Salud, Medio Ambiente y Educación, y existiendo una interdependencia de carácter sistémica y holística entre éstos, observamos que la propuesta de educación intercultural y bilingüe no las articula apropiadamente ni constituye una fortaleza para la integridad de los pueblos indígenas como debiera ser.

La educación intercultural y bilingüe debe tener como referente principal la relación ser humano-naturaleza y los valores que se desprenden de ella, los que constituyen el punto de partida de las cosmologías indígenas. Asimismo, se exhorta al respeto a la diversidad religiosa en sus múltiples manifestaciones. Reiteramos la importancia de garantizar la debida protección de los conocimientos ancestrales de los Pueblos Indígenas, así como una educación intercultural y bilingüe que fortalezca, acepte y reconozca en términos de diálogo y equidad sus prácticas en las áreas de salud, socialización y mantenimiento de sus recursos ambientales y culturales.

En relación a los currículos de formación básica, técnica y profesional, éstos no incorporan la interculturalidad de manera transversal, produciendo personal técnico y profesional que carece de actitudes y competencias para actuar eficientemente en las realidades multiculturales, una característica principal en Latinoamérica. Reiteramos que la interculturalidad es un contenido transversal en el sistema educativo, en todos sus niveles, en los ámbitos urbanos y rurales, y en todos los miembros de las sociedades nacionales latinoamericanas. Las diversificaciones curriculares en el Perú no reflejan ni permiten la visión holística de los Pueblos Indígenas sobre los diversos aspectos de sus cosmovisiones; es decir las políticas curriculares se mantienen etnocéntricas.

En cuanto a la educación ambiental, declaramos que podrá establecerse un campo de acción en educación intercultural y bilingüe sólo si se fundamenta en los principios de la interculturalidad, el respeto y pertinencia en el tratamiento a las cosmovisiones de los Pueblos Indígenas, explícitamente di-

ferenciadas de la concepción occidental que da origen a la educación ambiental.

Recomendaciones a la organización del congreso

- Promover la participación de instituciones que desarrollan programas de salud y de conservación del medio ambiente.
- Es necesario contar con más ponencias, que muestren los avances de la educación intercultural y bilingüe en la zona andina.
- Dar mayor espacio a las mesas de trabajo para el intercambio de experiencias e información. Las conferencias magistrales y paneles, sobre las que se organiza este Congreso como institución, deberían ocupar menor espacio.

Mesa 13: La EBI y la cooperación internacional. Coordinación: Wolfgang Küper y Never Tuesta. Relatoría: Alessandra Dibos

Acuerdos/Conclusiones/Propuestas

- Los programas de EBI deben ser concebidos, preparados e implementados con y para las comunidades implicadas. Las comunidades deben ser verdaderas protagonistas/participantes de los programas de EBI, representadas por las autoridades tradicionales, los padres de familia y los líderes indígenas.
- Es muy importante asegurar la comunicación permanente entre la comunidad y la organización u organismo que apoya la EBI
- Las ONG's deben respetar el estilo y el plan de vida (y plan de desarrollo) de las propias comunidades en/con las que trabajan.
- Se debe distinguir entre el trabajo de las ONG's, los organismos bilaterales y multilaterales de la cooperación internacional y los gobiernos respectivos.
- La EBI debe discutirse y abordarse junto y en conexión a otros temas importantes como son los Derechos Humanos, la ciudadanía local y global (integral, holística), la construcción de sociedades democráticas, el desarrollo sustentable, la preocupación por el medio ambiente, la equidad, la justicia social.
- Los programas de EBI deben ser diseñados de tal modo que sean sostenibles, es decir, factibles de ser mantenidos por los estados. En este contexto, es necesario ser conscientes de que la cooperación internacional tiene límites (especialmente de recursos y de tiempo). La cooperación

internacional debería evaluar, como criterio para dar o no apoyo inicial, qué tipo de sostenibilidad/sustentabilidad tienen los proyectos a apoyar.

- La cooperación internacional no puede ni debe sustituir el rol del estado. Este es un punto difícil pues nos deja con la pregunta de qué hacer frente a la falta de recursos y/o iniciativa/acciones del estado cuando no se tienen los recursos y posibilidades de hacer algo.
- Se requiere descentralizar las oficinas principales de cooperación internacional. El hecho de que existen oficinas o centros de organismos de cooperación internacional en zonas que no son capitales ni ciudades grandes podría contribuir a tomar más en cuenta la posición, necesidades, inquietudes, intereses de las comunidades con las que se trabaja.
- La EBI requiere de mucho apoyo para los maestros (en forma de capacitación, por ejemplo). En este sentido, la cooperación internacional debe tener en cuenta esta gran necesidad de fortalecer y apoyar a los docentes de EBI. Una iniciativa sugerente es la de educación a distancia para profesores bilingües.
- Se requiere de materiales y libros de enseñanza con pertinencia cultural y lingüística para la EBI, así como para la diversificación curricular
- La cooperación internacional debe garantizar la participación de las autoridades, sabios y conocedores tradicionales de los pueblos indígenas para incluir sus conocimientos, saberes y prácticas, en los programas curriculares que se deben trabajar en la escuela.
- Debería existir apoyo a los medios de comunicación masivos locales para expresar y practicar la defensa de derechos étnicos.
- La EBI no debe trabajar solo con/en poblaciones rurales sino que también debe trabajar en el ámbito urbano. No deberían existir tan grandes diferencias cualitativas entre los programas para docentes de/en la ciudad y los programas para docentes de/en zonas rurales.
- Necesitamos refuerzo de la estructura institucional para la EBI, por ejemplo, instituciones como La Academia Regional de la Lengua Quechua de Cajamarca, organización sin fines de lucro, que no recibe ningún apoyo
- Es necesario documentar las distintas experiencias y así crear un banco de materiales valiosos para fortalecer la EBI.

5.3 Interculturalidad y educación

Mesa 14: Educación inicial e interculturalidad

La EBI temprana fue tema de discusión. Las conclusiones se resumen en las siguientes reflexiones:

En cuanto a la Formación Docente:

- Es urgente la formación de docentes en EBI temprana en los Institutos Pedagógicos de todo el Perú.
- Es necesario aumentar las plazas docentes de educación inicial en las zonas más alejadas del país.
- Fomentar los eventos de EBI para lograr un mayor intercambio de experiencias, participación y aportes entre docentes y estudiosos del EBI.
- La EBI temprana es urgente desde la perspectiva del desarrollo integral del niño de 0 a 6 años.
- Todos los docentes debemos acercarnos a conocer la cultura de crianza que caracteriza a cada comunidad.

Con respecto a los Programas no-escolarizados de educación inicial, PRONOEI:

- Rescatar los principios, lineamientos y fines de las primeras experiencias de PRONOEI's y Wawawasi.
- Fomentar la preparación pedagógica de las animadoras de los PRONOEI's para mejorar la calidad educativa de los mismos.
- Es necesario realizar una sistematización de indicadores y experiencias en educación inicial orientada a una propuesta de EBI temprana.

En cuanto al currículo de la EBI

- Es urgente realizar una diversificación curricular de EBI en base a lineamientos básicos con participación de las propias comunidades.
- Se precisa la creación de una estructura curricular en formación docente.
- La educación debe adecuar los aspectos socioculturales de la comunidad, con participación de la comunidad en gestión y planificación educativa.
- Es importante formalizar intercambios con países hermanos como el Ecuador quienes ya tienen un currículo de EBI temprana.

En relación con el aprendizaje de la L1 y L2

- Son urgentes estudios sobre el aprendizaje en L1 y la adquisición de la L2 en educación inicial.
- Mejorar el conocimiento del quechua y del castellano debe ser un objetivo de la capacitación y formación docente en EBI temprana.

Mesa 15: La Educación Primaria y la EBI. Coordinación: Nelly Ramos Rojas. Moderadora: Verónica Valdivia Yabar. Relatoria: Deborah Gissella Carrasco Pasco

Se trató el desarrollo de la educación primaria EBI: logros obtenidos, dificultades, deficiencias en cuanto a las estrategias. Se compartió e intercambió experiencias con colegas hermanos de Chile, Bolivia y Guatemala.

Se presentaron tres ponencias:

“Educación Intercultural: del currículo prescrito a la práctica de aula”,
Gustavo Gottret, PROEBI Andes. Cochabamba, Bolivia

Resumen

Esta ponencia ilustra los logros alcanzados y las deficiencias pendientes, cuyas causas son buscadas en el modelo educativo con un discurso pedagógico declarativo sin ser aplicado concretamente.

Conclusión

- Es necesario armar una red y elaborar estrategias de solución a los problemas concernientes a la EBI. Para esto, debemos comprender más lo ajeno y diferente. La interculturalidad debe ser vista como una actitud permanente.
- La EBI debe ser para toda la sociedad.

“Diversificación curricular y diseño de práctica de aula Intercultural en educación primaria: posibilidades y diseños”, *Miguel Angel Sánchez Contreras*, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Chile

Resumen

Diversificación curricular en EBI implica dos problemas, uno ético y otro epistémico. Para el primer problema se propone un plan curricular y diseño de práctica de aula intercultural; en cuanto al segundo de los problemas se señalan los vacíos existentes en cuanto a los fundamentos de la EBI.

Conclusión

- Es necesario integrar el conocimiento indígena al currículo escolar, es decir tomar en cuenta el conocimiento, lengua, cultura, pensamiento indígena. La escuela debe partir de la propia cultura del niño indígena. Esto debe reflejarse en el currículo y en la práctica del diseño de aula.
- El diseño de actividades de aprendizaje debe seguir cinco pasos: el reconocimiento de lo propio, la conexión entre lo propio y lo ajeno, el conocimiento de lo ajeno y la confrontación del mismo, la construcción de nuevas comprensiones y, finalmente, el volver a las tradiciones, ya con el conocimiento adquirido.
- La diversificación curricular y el diseño de la práctica de aula deben orientarse en el desarrollo cognoscitivo del niño indígena y promover su desarrollo usando la información cultural en el juego.
- El tema epistémico tiene aún muchos vacíos; por ejemplo, en el momento de plantear y diseñar una política educativa se debe tomar en cuenta las orientaciones cognoscitivas desarrolladas por la comunidad indígena.

“Sistema de Monitoreo de Indicadores en el Aula para la EBI en Guatemala”, *Justo Mactzul Coyote y Rigoberto Vásquez González*, Unidad de Evaluación, DIGEBI y el Proyecto MEDIR, Guatemala

Resumen

Objetivo de este proyecto es la investigación y evaluación de los distintos componentes de la EBI en el Ministerio de Educación en Guatemala. Sus resultados orientarán al mejoramiento de la administración del personal, del uso de materiales educativos, de la metodología de enseñanza. Los indicadores de estudio son: día escolar, maestros, materiales de enseñanza, estudiantes, procesos de enseñanza, asignaturas especiales de EBI y el aprendizaje.

Conclusiones

- El monitoreo, realizado en más de noventa escuelas a lo largo de todo el país y los avances obtenidos indican que la reforma educativa en Guatemala es aún muy incipiente.
- La información recopilada puede usarse en el nivel local, departamental y nacional, corrigiendo y potenciando los aciertos encontrados; son

de suma importancia para las decisiones en los diferentes niveles de la educación.

- Muchas interrogantes han quedado en el aire y que exigen respuestas que queremos encontrar en nuestra realidad en teoría y práctica.
- Las experiencias de monitoreo en Guatemala expresan la necesidad de intercambio entre los diversos países que trabajan con un sistema de monitoreo.

Mesa 16: La Educación Secundaria y la EBI

Hablar de Educación Secundaria EBI en la región andina y amazónica es hablar del desplazamiento de las lenguas y culturas indígenas, de la castellanización forzosa y del prestigio intelectual de las lenguas. La educación secundaria se ha convertido en un espacio que fomenta el desprecio de la identidad cultural y el exterminio de las lenguas y culturas indígenas. Es necesario extender la educación intercultural bilingüe a este nivel y a todos los niveles del sistema educativo. Esto implica:

- Elaborar un diseño de diversificación curricular intercultural bilingüe para educación secundaria formulado desde la lógica de los PPII con perspectiva intercultural bilingüe, que propicie el desarrollo cultural y lingüístico, el fortalecimiento de la identidad personal y colectiva, incorpore y fomente el conocimiento y respeto a la diversidad cultural.
- La formación docente en educación secundaria intercultural bilingüe requiere de la elaboración de un currículo estructurado por áreas integradas que respondan a las cosmovisiones de los pueblos andinos y amazónicos.
- Es necesaria la participación multidisciplinaria, incluyendo docentes y especialistas indígenas para diseñar, elaborar y desarrollar una propuesta educativa en educación secundaria intercultural bilingüe e involucre de manera activa a las organizaciones indígenas, federaciones de estudiantes, padres de familia y la comunidad.
- Iniciar la apertura del Ministerio de Educación para la normalización y creación de colegios EBI.

Mesa 17: Formación docente inicial y permanente

El trabajo de la mesa concluyó con las siguientes reflexiones:

Aspectos orgánicos

- Necesidad de un marco legal acorde con las necesidades de una formación docente para EBI.
- El estado debe tener voluntad política de ejecución de la EBI.
- Creación de organismos descentralizados y consejos de educación de pueblos indígenas con participación plural.
- Organización de redes a nivel de escuelas e instituciones de formación docente.

Aspectos axiológicos

- Tomar en cuenta la perspectiva intercultural como eje transversal.

Sistema escolar y formación de recursos humanos

- Elaboración de un currículo básico, nacional y diversificado.
- Adecuada eficiencia del sistema escolar.
- El clima institucional interno debe ser horizontal.
- Preocupación por el trabajo de las aulas multigrado.
- Enfoque de los logros de aprendizaje para resolver problemas de la vida cotidiana.
- Práctica docente desde el inicio de la formación docente.
- Aplicación de un monitoreo participativo.
- Adecuado establecimiento del perfil docente y de la institución formadora.

Mesa 18: La educación superior y la EBI. Coordinación: María Cortez (UNMSM), Consuelo Carrasco (JIICA). Relatoría: Miguel Garay

Se presentaron tres exposiciones:

“La Educación Superior y la EBI”, *Consuelo Carrasco*, representante de JIICA, Cooperación del Japón.

En la exposición se enfocó la contextualización y el marco general de la problemática de la educación superior y la EBI, a través de los siguientes aspectos: el contexto de debate del tema interculturalidad en el campo de la educación superior, los campos de intervención de la educación superior en el tema de la educación bilingüe intercultural, el tema de la formación y el de investigación, los elementos a considerar para redefinir el rol de la educación superior en relación con la educación bilingüe intercultural.

“La Educación Superior y la EBI: puntos para conversar”, *María Cortez Mondragón*, representante de la UNMSM, Universidad de San Marcos.

La exposición presentó experiencias en el nivel superior con poblaciones indígenas, cómo éstas vienen accediendo a la educación superior a partir de la formación de maestros en los Institutos Pedagógicos; de los nuevos proyectos de formación (bachilleratos y maestrías), se reflexiona acerca de la necesidad de generar nuevos espacios, más allá de la formación de maestros y de las facultades de educación, con la participación de las organizaciones indígenas y la conexión de los niveles educativos (primaria, secundaria, superior). Se entiende la interculturalidad como un proceso político, más allá de la escuela, las implicaciones de la modernidad, el uso de las nuevas tecnologías, etc. Se analiza cómo el sistema de educación superior viene respondiendo a estos procesos, la discusión que se viene dando para la nueva ley de la Universidad Peruana planteando la discusión a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué rol viene cumpliendo la educación superior con relación al reconocimiento de la diversidad y los procesos de interculturalidad?
- ¿Cómo participan los pueblos indígenas en la educación superior: programas de formación de maestros (pregrado y posgrado) acceso a las universidades (especialidades diversas), etc.?
- ¿Cómo está respondiendo la educación superior a la solución de los problemas de diversidad, multilingüismo, derechos consuetudinarios, biodiversidad, salud, pobreza.
- ¿Qué relación existe entre la educación superior y los diferentes niveles educativos?
- ¿Cómo generar una educación superior que contenga como principio la educación intercultural como una opción política?

“Experiencia de educación superior en la Universidad de Veracruz”, *Figueroa*, Universidad de Veracruz, México

La Universidad de Veracruz cuenta con estudiantes campesinos y estudiantes extranjeros; se hizo alusión a la problemática del nacionalismo y el racismo; el enfoque de su propuesta es la superación de estas actitudes a partir de la interculturalidad desde la perspectiva multiétnica. Con referencia a la población indígena propuso tener en cuenta un aspecto importante, no quitarle su “ciudadanía global”, alertando acerca de las valoraciones negativas de la globalización dejando de lado los aspectos positivos de la misma.

Su disertación fue desarrollada teniendo en cuenta los siguientes ejes temáticos: la globalización como condición de los procesos educativos y cu-

rriculares, la interculturalidad como constituyente ineludible en el proceso educativo y forjadora de la identidad. Entre los aspectos más importantes destacó las nociones de concertación, el diálogo, la tolerancia, la identidad, migración, medio ambiente, género, cultura y la democracia.

Las propuestas de desarrollo curricular (“el currículo se da en el marco de una propuesta ética y política”) enmarcados en los procesos educativos y bajo el reconocimiento de la teoría intercultural como un “permanente proceso de construcción y reflexión”.

Se llegó a las siguientes conclusiones:

- La globalización es una compleja condición que signa los procesos educativos.
- La interculturalidad es parte constitutiva de cada proceso educativo. La educación requiere de un currículo orientado al respeto y diálogo democrático.
- Las condiciones del tercer milenio desafían a la educación en la construcción de identidades, la búsqueda de horizontes de paz y solidaridad.
- Reflexión y autorreflexión es un objetivo de la Universidad.

Las reflexiones finales de la mesa fueron:

- La educación superior debe responder a los intereses de los pueblos indígenas. La EBI debe incluir en sus programas la cultura y conocimientos indígenas. Es necesario crear un sistema intercultural incluyente.
- Promover la presencia indígena en los institutos pedagógicos y universidades.
- Los institutos superiores deben formar docentes con compromiso real hacia sus pueblos y comunidades locales.
- La universidad es un espacio de promoción e interrelación entre los indígenas y no indígenas (análisis de la discriminación de uno y otro lado; análisis de las propuestas sólo para indígenas y de la situación de los maestros bilingües en las zonas rurales).
- La participación de las organizaciones indígenas en la elaboración y ejecución de las propuestas educativas EBI es fundamental.
- Las propuestas educativas EBI integrales deben estar conectadas con la problemática social, económica, territorial, de salud (local, regional, nacional).
- Es necesario desarrollar estrategias de sensibilización de la sociedad con respecto a la interculturalidad.

- Es necesario recuperar las propuestas novedosas y experiencias exitosas, que se vienen desarrollando en la EBI en Madre de Dios.
- El compromiso debe ir mas allá del análisis del sistema de la formación de maestros; el sistema educativo debe considerar la necesidad de profesionales en otros campos: salud, derecho, medio ambiente, etc.
- Es importante que los profesionales que ejercen en zonas bilingües tengan conocimiento de la cultura y lengua indígena.
- Se necesita una voluntad política de ejecución que ponga en práctica los aspectos de bilingüismo, interculturalidad, contra la discriminación y el racismo.
- Promover la creación de instituciones educativas en EBI donde no las hay (por ejemplo en Puno, donde no existe un programa EBI para el pueblo Aymara).
- Se necesita una mayor articulación entre los pedagógicos y las universidades, para mejorar la calidad de formación de los recursos docentes.
- Los idiomas indígenas deben ser considerados en las universidades para la calificación de maestrías y doctorados.
- La descentralización debe ser eje transversal de la educación peruana.
- Proponemos la conformación de una red de intercambio de experiencias de educación superior en EBI, orientada a la calidad de la formación desde una perspectiva intercultural y de la diversidad, más allá de la formación docente, y a la transformación de las condiciones de vida y superación de la pobreza.

Pedido especial

En el Departamento de Puno no existen especialidades o Programas EBI, tanto en las universidades como en los Institutos Superiores Pedagógicos para el pueblo Aymara. Por lo tanto, el Instituto Superior Pedagógico Público de Juli, de la Provincia de Chuchito-Puno solicita se apruebe el proyecto de Propuesta de Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural en la especialidad de Educación Primaria para los Aymara, cuyo expediente es el N° 43465 del 08 de agosto del 2002, presentado a la Dirección Nacional de Formación Docente del MED.

Mesa 19: Alfabetización y Educación de Adultos. Coordinación: Luis Flores, Uta von Gleich. Relatoría: Tania Morán

Los participantes proceden de la zona andina del país, Ecuador, Guatemala, El Salvador, Italia. Cabe resaltar que los grandes ausentes fueron los promotores de alfabetización de la Amazonía.

Se presentó la exposición: “La alfabetización de las mujeres indígenas campesinas: Proyectos de la UNESCO en la zona andina”, *María Luisa Jáuregui*, Especialista Regional Educación Intercultural Bilingüe, UNESCO.

Conclusiones de la exposición:

- La autopercepción de las mujeres cambió; existen bases hacia una transformación más equitativa para movilizar a la mujer hacia un protagonismo personal, a un sentido de eficiencia de su misma acción.
- Procesos de autoconciencia y organización social con enfoque multi-sectorial y participativo son necesarios en la alfabetización de la mujer indígena campesina.
- Las asociaciones comunitarias se comprometieron en la conducción de los programas de alfabetización en quechua o quechua/castellano.
- Los conocimientos previos de las participantes contribuyeron al éxito del aprendizaje.
- Las mujeres se sintieron capaces de aprender, con derechos y habilidades para expresar sus propias opiniones, seguridad para mejorar su calidad de vida, de su familia y de su comunidad, mejoraron sus relaciones sociales.
- La educación cívica permitió a la mujer desarrollar su identidad femenina y prepararse para afrontar los desafíos de desarrollo en su propia comunidad.
- Se requieren proyectos continuos y generales. La distribución social del poder sólo puede hacerse en estas condiciones.
- Se requiere una respuesta nacional para solucionar el analfabetismo.
- La educación cívica dentro de la alfabetización contribuye a construir una sociedad civil nueva, justa, libre, igualitaria y participativa.
- Las políticas educativas de nuestros países deben tomar los programas de alfabetización como parte integral del sistema educativo.
- El trabajo por la equidad de género en la educación contribuye a superar la discriminación.

Conclusiones del debate

Sobre la alfabetización *per se*

- La alfabetización no implica sólo aprender a leer y a escribir sino a desarrollar la lengua porque ella es símbolo de identidad. La palabra “literalización” engloba más que alfabetización puesto que tiene un mayor impacto social.

- La alfabetización requiere de un diálogo intercultural desde donde se nos reconozca y podamos reconocer al “otro”.

Sobre el marco legal de la alfabetización

- La alfabetización requiere una política de Estado para no estar sujeta a intereses partidarios ni personales y poder conseguir una sostenibilidad normativa. Esta medida es fundamental, el estado debe asumir su rol.
- El Ministerio de Educación debe ejecutar el programa de alfabetización de acuerdo a la RM 168.
- Debe proporcionarse a los alfabetizados una certificación oficial que les permita el acceso a una educación formal, mediante pruebas especiales de ubicación y/o su capacitación en Centros Educativos Ocupacionales.
- Se requiere una ley de descentralización de los programas de alfabetización para tener capacidad de resolver, decidir y ejecutar medidas rápida y efectivamente.

Sobre la planificación

- Los censos y diagnósticos deben dar la pauta para ver dónde, cómo y a cuántos se ha alfabetizado efectivamente y organizar el trabajo pendiente sin dejar olvidados a los siempre olvidados ni duplicar esfuerzos en zonas donde ya se ha logrado la meta.
- Es necesario recoger todas las experiencias previas de la alfabetización en el Perú y analizar las experiencias exitosas realizadas fuera del país; de este modo haremos un planeamiento más efectivo y continuar con el trabajo previo.
- A partir de los intereses y propuestas de los destinatarios se puede realizar una planificación más democrática y participativa.

Sobre la formación de promotores de alfabetización

- Es necesario formar/capacitar a promotores de alfabetización de la misma comunidad de los destinatarios, así el proyecto tendría continuidad; además, estas personas compartirían el mismo contexto social y cultural.
- Los promotores tienen el siguiente perfil: ser bilingües, interculturales, con capacidad en el manejo de grupos y el desarrollo de proyectos productivos.

Sobre el enfoque y las metodologías de la alfabetización

- Realizar una campaña de sensibilización nacional sobre la importancia de la alfabetización, para ello los mensajes por radio en lengua materna podrían ser una buena herramienta para llegar a más personas.
- Trabajar con el enfoque de Paulo Freire donde se trabaja el factor social, a partir de la problemática social y cultural de la colectividad, analizada desde los mismos destinatarios. La lecto-escritura se desprende de la necesidad de esa reflexión, trabajándose primero la lengua materna y luego la segunda lengua.
- La alfabetización debe trabajarse en base a pequeños proyectos que pueden ser productivos, con módulos respectivos.

Sobre los materiales didácticos

- Los documentos de trabajo se elaboran en lengua materna con la colaboración de los mismos involucrados, a partir de sus conocimientos previos por ser base para la adquisición de nuevos conocimientos. Aquí se demuestra un rasgo intercultural muy importante.

Sobre las consecuencias de la alfabetización

- Una consecuencia de la alfabetización es la sensibilización reflexiva; los mismos involucrados se organizan para resolver sus necesidades y problemas. La lecto-escritura se convierte así en una actividad más funcional de apoyo a las actividades sociales y culturales de la comunidad.
- La alfabetización es un vehículo para el empoderamiento de jóvenes y adultos.

Sobre las instituciones / organizaciones de apoyo a la alfabetización

- La participación de la familia y la comunidad es necesaria; los líderes comunales deben involucrarse en el programa de alfabetización y tener no sólo un rol vigilante de las actividades realizadas sino más bien, un rol consultivo y asesor del mismo. Participar es un derecho de las comunidades porque son ellas las que pueden intervenir de forma protagónica en los proyectos/actividades que los involucren.
- Realizar convenios con ONG's y los organismos internacionales para que los alfabetizados prosigan sus capacitaciones / estudios de manera más formal.

Mesa 20: El castellano como segunda lengua. Coordinación: Aida Walqui. Moderador: Pilar Diez. Relatoría: Madeleine Zavala Urbina

Se presentaron las siguientes exposiciones:

“La adquisición del castellano como segunda lengua”, *Carol Klee*, Universidad de Minesota, EEUU

“Enseñanza del castellano como lengua materna en el modelo de la EBI, PROEBI-PERÚ”, *Nila Vigil*

“Enseñanza del castellano como L2 en Bolivia”, *Jesica Salamanca*, Ministerio de Educación, Bolivia.

“Segundas lenguas no son lo mismo ni dan igual”, *Carmen López*, PROEIB-Andes, Cochabamba, Bolivia.

A partir de las exposiciones se organizaron cuatro grupos de discusión alrededor de temas claves; se llegaron a las siguientes reflexiones:

Tema 1: Proceso de adquisición de la segunda lengua (L2) ¿Cuanto tiempo toma? ¿Existe el período silencioso?

- Se requiere que los futuros docentes tengan cursos sobre lingüística aplicada, estructura de las lenguas, sociolingüística, adquisición de lenguas.
- Realización de talleres y cursos sobre la importancia de la EBI, para docentes en servicio con inclusión de alumnos-docentes, PPF y la comunidad.
- Promover investigaciones sobre la necesidad de condiciones básicas para el aprendizaje con éxito de la segunda lengua.
- Dado que la mayoría de las investigaciones sobre adquisición de una segunda lengua se han realizado en los EEUU, Canadá y Europa es necesario estudiar las metodologías dentro del contexto donde se enseñan dichas lenguas.

Tema 2: Metodologías de la enseñanza de L1 y L2 ¿las mismas o diferentes?

A partir de las diferencias:

- Se necesita más andamios de apoyo en la enseñanza de la segunda lengua.
- Primero se desarrolla la comunicación oral.
- Es necesario realizar un trabajo contrastivo en algún nivel de la enseñanza.

- Desarrollo de la lengua escrita en base a las habilidades logradas en la lengua materna.
- A partir de las similitudes se trabaja en base a textos orales y escritos y se da énfasis al desarrollo comunicativo.
- Dentro del contexto de las diferencias y similitudes se recomienda la elaboración de materiales de apoyo para docentes y niños así como capacitación a los docentes en el manejo de dichos materiales y validarlos en aula.

Tema 3: Enseñanza de lenguas originarias como L2 en contextos diversos.

- La sociedad no ha aprendido todavía a cambiar.
- La población hablante de la segunda lengua no es consciente de los derechos lingüísticos (DL).
- La educación que se recibe es para la emigración.
- Es necesario reforzar las identidades.
- La enseñanza bilingüe quechua-castellano debe empezar en el nivel inicial.
- La actitud del docente es importante: en algunos casos enseña en quechua pero no lo valora.
- El bilingüismo y la interculturalidad es un asunto de todos.
- El desplazamiento de las lenguas avanza más rápido que la EBI, los hablantes no son conscientes.
- La EBI ha sido muy homogénea dirigida a un ideal indígena monolingüe de L1. Se ignora que la realidad es superdiversa.
- Necesidad del desarrollo de una actitud positiva en los docentes hacia la lengua y cultura indígenas.

Al final de la discusión quedaron algunas preguntas pendientes de reflexión:

- ¿Cómo tratar escenarios tan diversos en grados de bilingüismo en aulas multigrado?
- ¿Cómo empezar la EBI en las ciudades con población indígena?
- ¿Cómo tratar el tema de la des o revaloración de lo indígena?

Tema 4: ¿Qué estándares de castellano hay para su enseñanza como L2?

Conclusiones y Recomendaciones

- La escuela no ha tomado en cuenta la variedad del castellano, debería tenerlo como contenido transversal. Es imprescindible formar conciencia crítica frente a esta dificultad.
- Se estigmatiza el castellano no estándar, el alumno no se siente motivado a hablarlo.
- Reconocer que cada una de las variantes del castellano son también castellano y que además es mayoritario.
- Explicar las diferencias entre las variantes del castellano.
- Reconocer que cada dialecto es legítimo como cualquier otro y que éste enriquece de igual forma la lengua.
- El niño debe tener conciencia de que es necesario aprender la variedad estándar escrita.
- Al niño se le debe permitir el uso escrito de su variante en los primeros niveles.
- La lengua estándar escrita merece un tratamiento progresivo y dosificado.
- La estigmatización de la variedad dialectal del castellano y su discriminación deben ser tratadas en la escuela, explicar las causas y motivar a su superación.

En su exposición JESICA SALAMANCA hizo una breve presentación de material educativo para la enseñanza de segundas lenguas, las cuales están siendo aceptadas con éxito en su país (Bolivia).

Mesa 21: Matemática e interculturalidad. Coordinación: Martha Villavicencio, Joachim Schroeder. Relatoría: José Luis Herrera

Temas de discusión

- Lingüístico-cultural: en la elaboración de materiales de matemática para EBI. Existen diferentes concepciones de los números y sistemas de numeración. Por ejemplo, la cultura Aymara tiene el 5 como base numérica; los vocablos numéricos en quechua conducen a pensar que la cultura quechua tiene un sistema de numeración en base 10. Los grupos amazónicos también tienen sus peculiaridades. Esta realidad no permite la elaboración de un material educativo común a todas las culturas.

- Las diferencias existen no solamente entre el castellano y las lenguas amazónico-andinas sino también dentro de las mismas familias lingüísticas.
- La estrategia de adecuación o traducción en lenguas del mismo tronco lingüístico depende de la negociación con los usuarios. Es recomendable por tanto que éstos se organicen a fin de elaborar un vocabulario lógico-matemático normalizado que permita el desarrollo de una educación matemática con enfoque intercultural.
- El conocimiento de la etnomatemática de los diferentes grupos socio-culturales y de los contenidos de la matemática que se tratan en la educación formal contribuye al desarrollo de una práctica intercultural.
- Se presentó algunos aspectos de la investigación que se realiza en Huancavelica y Potosí: la relación entre la cosmovisión del hombre andino y las figuras geométricas representando vivencias vinculadas a su contexto eco-sociocultural. En un tejido se representa, por ejemplo, lo biótico y lo abiótico.
- Todo niño y niña indígena tiene derecho a desarrollar competencias básicas de matemáticas, con aprendizajes de calidad.
- Las evaluaciones nacionales indican la necesidad de realizar investigaciones sobre el currículo intencional, es decir, las estructuras curriculares o planes de estudio. En Bolivia y Perú se realizó un estudio sobre la calidad del currículo intencional de EBI aplicándose la metodología del TIMSS (Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias). Entre los resultados más relevantes se constata que: a) no existe concordancia entre el énfasis que se da a los contenidos de matemáticas en las estructuras curriculares o planes de estudio y los contenidos que se ofrecen en los materiales educativos de EBI; b) se da un reducido espacio al desarrollo de las capacidades de razonamiento y resolución de problemas, en comparación con otras capacidades.

La mesa llegó a la conclusión de la importancia de realizar investigaciones sobre el conocimiento de la etnomatemática en los diferentes grupos socio-culturales indígenas, evaluaciones del currículo intencional, desarrollado y logrado y sobre el desarrollo lingüístico de las lenguas indígenas.

Mesa 22: Interculturalidad y Arte. Coordinación: Julián Taish y Juana Paillalef. Relatoría: Christian Olaechea

El arte en general es un medio eficaz para la práctica de la interculturalidad. Es la expresión profunda de la vigencia de nuestra cultura relacionada

con nuestra cosmovisión. El arte fortalece la interculturalidad, las expresiones de arte (estéticas, corporales, etc.) contribuyen al desarrollo afectivo, motor e intelectual del ser humano. El arte como expresión de la sensibilidad individual es patrimonio cultural del ser humano, medio de la cultura para expresar su carácter colectivo, solidario y participativo mientras que en la cultura no amerindia sucede de forma antagónica, pues pregona lo individual.

La interculturalidad es viva y se transmite mediante las expresiones y manifestaciones artísticas sean éstas visuales, corporales u orales. La cultura autóctona se debe practicar y fomentar desde la niñez.

Con respecto al plan curricular en el proceso educativo se propone:

- Desarrollar el arte a través de sus diversas manifestaciones (música, danza, pintura, etc.) como el mejor medio para practicar la actitud intercultural. El arte debe tener su propio tratamiento y no debe estar ligado al área de comunicación integral; debemos instituir el área de arte en los diseños curriculares básicos pues contiene abundantes manifestaciones culturales que debemos valorar y mantener. Asimismo, debe enseñarse en la escuela a los niños y niñas desde los primeros grados en las diversas áreas.
- Algunas ideas para su difusión: intercambiar experiencias y sugerencias entre los grupos y artistas individuales; su labor cotidiana contribuye a la afirmación de nuestra identidad cultural y a la interculturalidad.
- Como pautas finales: Reivindicar el arte indígena (por ejemplo, el teatro indígena para niños) hasta su máxima expresión en el marco de la interculturalidad y en condiciones iguales de las que disfruta el arte occidental.

Propuestas para el próximo Congreso:

- Se debería otorgar mayor peso a esta área pues en este Congreso sólo hubo un expositor; esto es, se debe invitar a especialistas de pueblos originarios y no originarios para poder debatir integralmente el tema.
- Por último, una reflexión (quizá fuera del tema) que se hizo presente en la mesa fue: se debe rechazar el término “nativo”, que apareció en un documento de educación peruana por considerar que atenta contra la identidad del integrante de una determinada comunidad indígena.
- Así también se hizo presente el tema de la determinación de la palabra “folklore” por abarcar el arte indígena en general y su uso como imagen corporativa pasiva en la sociedad nacional.

Mesa 23: Materiales educativos. Coordinación: Pina Morgan (UNICEF). Relatoría: Marco Antonio Pinedo Salazar (UNMSM)

Se presentaron las siguientes exposiciones:

“Los materiales didácticos y literarios como componentes de los proyectos educativos por pueblos indígenas en Venezuela”, *Jorge Pocaterra*, Director Nacional de Educación Indígena del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Venezuela.

“Había una vez... Elaboración de materiales. Un enfoque metodológico y sus implicaciones”, *Pascal Montois*, Programa de Licenciatura en EBI, Bolivia.

“Evaluación de material educativo EBI en el Perú. (32 cuadernos de trabajo en Quechua y Aymara)”, *Nonato Rufino Chuquimamani Valer*, Pacha Huñuy - Cuzco.

“Notas sobre los materiales educativos de las escuelas unidocentes y multigrados”, *José Luis Vargas Dávila*, Consultor UNICEF.

“Producción de materiales con apoyo de textos en aymara”, *Juan Choquehuanca Mamani*, CIPRODI-WIÑAY-PUNO, aymara.

Reflexiones

- La elaboración de material educativo debe basarse en las necesidades del aula y teniendo en cuenta el aspecto social, cultural, lingüístico y educativo.
- Es necesario capacitar a los profesores para la elaboración de su propio material educativo, didáctico, literario, tanto impreso como no impreso.
- La elaboración de textos debe ser en la propia lengua teniendo en cuenta la cosmovisión, la cultura, las leyendas, etc.
- Los conocimientos indígenas orientan la producción de material y deben ser escritos en lenguas indígenas para la capacitación en el manejo de los mismos.
- Una educación bilingüe sin materiales adecuados tiene dificultades y tropiezos. Los materiales educativos de EBI requieren de capacitación para su uso.
- Las trabalenguas y adivinanzas son un buen recurso en la elaboración de material educativo, así el niño aprende jugando; en realidad está reforzando su proceso de aprendizaje. En este sentido es necesario preparar también material de aprestamiento para EBI.

- El material educativo debe ser sencillo y entretenido, que combine lo didáctico y divertido.
- En las escuelas los maestros también pueden orientar a los niños en la elaboración de su propio material educativo en una forma sencilla.
- Es necesario tomar en cuenta nuevos enfoques pedagógicos. Por ejemplo dar mayor énfasis al aspecto narrativo. El niño aprende a la vez que se entretiene. A través de la narración lo que cambia es el fondo contextualizado en concordancia con una cultura y una lengua determinada.
- La opinión de los niños es importante para saber la forma en la cual quieren aprender.
- Es imprescindible el monitoreo y acompañamiento en el aula para trabajar adecuadamente los materiales educativos.
- En la implementación de las bibliotecas en las escuelas bilingües se debe tomar en cuenta la opinión de los indígenas.
- El acceso a los medios de comunicación como radio, televisión, periódico, etc., contribuye al proceso educativo.
- La distribución oportuna de los materiales educativos refuerza el aprendizaje desde el inicio de las clases.
- En la redacción de los textos en lenguas indígenas se debe cuidar mucho de tomar en cuenta las estructuras gramaticales de las mismas.
- Es importante también tener en cuenta que el material educativo se elabore en todas las lenguas del territorio nacional y refleje el modelo intercultural de EBI.
- La elaboración de material educativo es un trabajo que involucra a alumnos, maestros, capacitadores y funcionarios. Es un trabajo en conjunto.

Se concluyó con la siguiente pregunta a modo de reflexión y desafío para todos los participantes:

¿Hasta cuándo los pueblos indígenas vamos a poder hacer nuestros propios materiales educativos en nuestras propias lenguas?

Mesa 24: Aula Multigrado. Coordinación: María Elena Zavala, Mahia Maurial

Partiendo de la potencialidad de aprendizaje de las Escuelas Multigrado EBI para el desarrollo de la diversidad cultural se plantearon las siguientes conclusiones:

- Los organismos de gestión local a través de la metodología participativa son también actores en la formulación de currículos y en la política educativa de sus respectivas regiones.
- El docente, en su función de promotor, utiliza el enfoque pedagógico más adecuado en el aula multigrado. Esto facilitará el aprendizaje de la L1 y de la L2 tomando en consideración las características EBI.
- Los profesores desarrollan estrategias adecuadas para la elaboración de los materiales a utilizarse en clase según las necesidades de los niños y aprovechando los recursos de la zona.
- Se fomenta la creación de guías auto-instructivas para las aulas multigrado y el desarrollo de la educación bilingüe intercultural.
- Los profesores manejan la diversificación curricular de acuerdo a su contexto.
- Se aprovechan diversas experiencias en escuelas multigrado y EBI de modo que se fortalezca la labor docente en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas.
- El profesor de EBI tiene compromiso con la comunidad donde trabaja, y se plantea la posibilidad de que dichas comunidades tengan la facultad de elegir a sus respectivos profesores.
- Se propone otorgar, estimular y propiciar pasantías metodológicas para los profesores vernáculo hablantes de aula multigrado.
- Finalmente se propone que todos los programas desarrollados por la EBI sean difundidos a todas aquellas personas involucradas directamente con este tema.

La mesa sobre Aula Multigrado también toma en consideración la siguiente sugerencia: los estudiantes de institutos superiores pedagógicos deben aprender habilidades necesarias que les permitan realizar su ejercicio pedagógico en aulas multigrados. Además deben tener dentro de su plan curricular un curso de lengua nativa, a fin de lograr una adecuada diversificación curricular.

Mesa 25: Conocimiento e Interculturalidad. Coordinación: Heinrich Helberg, Edmundo Murrugarra. Relatoría: Ivan Silva

Los temas de las ponencias abordaron el conocimiento que se concibe y práctica en el mundo indígena en contraste con el conocimiento de occidente a través de su instrumento epistemológico, la ciencia. Ante una necesidad de diálogo epistemológico entre ambas partes, se dieron las siguientes reflexiones:

- En occidente se tiende a banalizar la profundidad del conocimiento indígena. Occidente mercantiliza sus conocimientos. Hay que establecer medidas necesarias para protegerlos y reconocer su derecho a preservar su cultura.
- Es necesario crear una base social más amplia al diálogo intercultural en las escuelas, en las instituciones educativas, universidades y en todos los ámbitos sociales donde se genera conocimiento, reforzando la capacidad de vigilancia civil de las comunidades y organizaciones indígenas.
- Se demanda universidades abiertas a los sabios y conocedores indígenas.
- Es necesario proteger los derechos intelectuales de los pueblos indígenas y dar una certificación oficial de sus conocimientos y competencias.
- Como parte del diálogo intercultural ambas partes revisan críticamente sus sistemas de conocimiento y sus fundamentos. Es importante crear espacios para que los mismos indígenas sistematicen su conocimiento.
- El conocimiento indígena no se debe usar sin conocimiento y autorización de los pueblos y sus organizaciones.
- Hay que reforzar el proceso de reencuentro con lo indígena y la tendencia a descentralizar la validez del conocimiento de la ciencia occidental para reconocer otros sistemas de conocimiento como alternativas igualmente válidas.
- El nuevo conocimiento explorará diversos sistemas de conocimiento y de intervención, los interrelacionará y reconocerá el valor de la oralidad.
- Para preservar el contenido de las autodenominaciones étnicas y de los términos referentes a los agentes de la medicina indígena se recomienda evitar los términos genéricos y preferir, donde sea posible, los específicos de cada pueblo y lengua.

Mesa 26: Interculturalidad y nuevas tecnologías. Coordinación: María Antonia Martí. Relatoría: María Roca Salazar

Preguntas básicas de discusión fueron: ¿Qué se entiende por nueva tecnología? ¿Cómo ésta puede favorecer la preservación de lenguas y grupos humanos de diferentes modos de producción? ¿Qué papel tiene la oralidad de lenguas amerindias en la aplicación de estas nuevas tecnologías y cómo trabajar la escritura de estas lenguas cuando poseen muchos dialectos?

Aspectos centrales de reflexión

- Si tecnología es la aplicación del conocimiento, entonces podemos decir que ésta ya existió en los pueblos amerindios desde antes de la llegada de los europeos; actualmente el concepto de nuevas tecnologías se refiere a la digital y multimedia, que permiten la transmisión de información sin limitaciones de distancia, país y condición. Las nuevas tecnologías pueden significar una democratización de la información; los materiales textuales, gráficos y de audio se pueden poner en la Web al alcance de todos y sin costo.
- Si bien es cierto que los pueblos amerindios poseen otra concepción del mundo y por ende otros modos de producción, estos no pueden mantenerse al margen de los avances de la ciencia y tecnología que procede de un mundo globalizado. De lo que se trata es de juntar diversas experiencias, unificarlos y aprender los unos de los otros. No es una actitud correcta ignorarlas o automarginarnos. Hay que saber aprovecharlas en beneficio del pueblo.
- Hay que revalorizar las tecnologías indígenas y darlas a conocer. Debemos ser creadores de tecnología y no tan sólo consumidores. De esta manera se propiciará una relación de diálogo e intercambio en igualdad de condiciones. En Guatemala existe la experiencia del Programa Enlace Cliché y en el Perú el Proyecto Huascarán.
- Las nuevas tecnologías implican la definición de estrategias para su uso con participación del Estado, de la mediación internacional, las asociaciones indígenas, etc.
- La aplicación de nueva tecnología a la EBI no quiere decir la incorporación necesaria de máquinas en las escuelas bilingües, sino el apoyo de estos recursos para facilitar la enseñanza de una lengua vernácula; mediante una base de datos que permita organizar y recuperar información lingüística detallada y en contextos plausibles para las lenguas originarias, se facilitaría la elaboración de material pedagógico y su difusión ya sea por internet o en papel impreso (en el caso de que las comunidades no cuenten con servicios básicos).
- Desde un punto de vista estratégico existe un problema grave: la sostenibilidad de las nuevas tecnologías depende ahora de proyectos de ayuda internacional. Cuando se termina el proyecto el material queda desatendido y no se renueva, se pierde la información y se malogra el trabajo realizado. Por ello se considera necesario que los proyectos se inte-

gren en la comunidad y se ideen soluciones desde la propia comunidad para el mantenimiento de estas infraestructuras.

Mesa 27: La EBI en ámbito urbano. Coordinación: Luis Enrique López, Luis de la Torre. Relatoría: Karina Sullón Acosta

- Reformar la legislación del Sistema de Educación Nacional para aplicar la EBI en toda América Latina, tanto en la zona urbana como en el medio rural. En todas las ciudades capitales el sistema educativo debe ser intercultural en todos los niveles.
- Promover espacios de aprendizaje y uso de lengua materna originaria y el castellano en la educación inicial; propuesta de nidos lingüísticos de Bolivia.
- Fomentar el aprendizaje de lenguas originarias para todos los estudiantes, indígenas y no indígenas. En ciudades de provincias en territorio indígenas las lenguas originarias deben enseñarse como L2 en todo el sistema escolar.
- Formación y capacitación docente en EBI para zonas urbanas.
- Todo docente latinoamericano debe recibir formación en interculturalidad y en educación intercultural como parte de su formación básica.
- Revisar los textos escolares y otros materiales sobre la realidad indígena actual.
- Los Estados deben asignar los recursos necesarios para asegurar una EBI de calidad, tanto en la zona rural como en la zona urbana.
- Todo el currículo en secundaria y formación superior debe tomar en cuenta las lenguas originaria.

Mesa 28: El aprendizaje de la lectura en contextos multilingües. Coordinación: Eliana Ramírez, Ricardo Cuenca. Relatoría: Maggie Romani Miranda.

La expositora *Shirley Document*, enfoca el aspecto sociolingüístico y psicolingüístico del aprendizaje de la lectura en contextos multilingües. Plantea que la ponencia es resultado de un trabajo exploratorio hecho en Cuzco y en Loreto. Además menciona que han revisado las propuestas del Ministerio de Educación.

Pablo Carreño explica los problemas lingüísticos que afectan el aprendizaje de la lectura:

- El Perú presenta una realidad multilingüe y la mayor tasa de analfabetismo se encuentra en las zonas Andinas y Amazónica.

- Las diferencias culturales afectan la comprensión de la lectura.
- La resistencia a la incorporación de léxico nuevo sólo es por parte de la población adulta ya que los niños sí aceptan las nuevas entradas.

Silvia Morales, resalta el rol del lenguaje en el desarrollo de la afectividad y del pensamiento del niño. Los tres aspectos: lenguaje, afectividad y pensamiento se retroalimentan.

Betty Carreño, plantea el proceso complejo de la lectura dividido en decodificación y comprensión: los niños aprenden y con el tiempo automatizan los procesos de decodificación; el niño lee si comprende, pero no lo hace si sólo decodifica.

Los expositores concluyen con la siguientes ideas: a) no se está llegando al objetivo primordial que es la comprensión; b) es necesario desarrollar en los niños la lectura y comprensión en su lengua materna y luego transferir esta habilidad al aprendizaje de la segunda lengua. Se plantean las siguientes cuestiones: ¿Qué enfoque usar? ¿A qué edad o cuándo comenzar con el aprendizaje de la lectura?

Ronda de preguntas

- ¿Por qué se plantea primero la decodificación y luego la comprensión?
- ¿Con qué tipos de propuestas planteadas por el Ministerio han trabajado? ¿Se podría pasar esta propuesta al ámbito rural?
- ¿Qué pasa con las poblaciones que presentan diglosia e interferencia?

Respuestas globales

- No se plantea que se parta de la decodificación y luego llegar a la comprensión, lo que se plantea es llegar al aprendizaje significativo. El contexto es muy importante.
- Se plantea la siguiente condición: Si no se automatiza la decodificación entonces se interrumpirá el proceso de comprensión.
- Sí, se espera pasar al ámbito rural; eso sería lo ideal.
- La interferencia es lo más natural. Siempre existirá interferencia. Nadie mira mal al extranjero que tiene interferencia, entonces tampoco debería verse mal al indígena con sus interferencias.

Eliana Ramírez señala que existe un debate metodológico: para unos se trata primero de la decodificación y luego la comprensión; para otros es la

contextualización. Todavía queda un vacío por saber cuál es el mejor enfoque para obtener una buena comprensión en la lectura.

“Cobertura y calidad en el sistema escolar peruano”, *diversos autores representantes del Ministerio de Educación*

Datos estadísticos sobre el índice global de la escolarización, basado en encuestas realizadas en el 2001 por el ENAHO (Encuesta Nacional a Hogares) señalan que entre la población de jóvenes de 17 años que han culminado el nivel escolar, el 35,9% son mujeres y el 31,7% hombres, esto medido en un 45,3% del ámbito urbano y 12,1% del ámbito rural.

Sobre la asistencia al colegio según edad normativa, los niños de 6 años representan el 88,9% de la población asistente en edad normativa. En cuanto al atraso e inasistencia escolar, los niños de 6 años presentan un mínimo atraso, pero a medida que avanza la edad aumenta la asistencia a extraedad; a los 16 años existe una población que ya se encuentra fuera del sistema.

En una encuesta en la cual participaron 1226 colegios estatales se trató sobre la comprensión de textos: la población que estudia en colegios no estatales presentaban una mayor comprensión ya sea de textos o imágenes y gramática.

Los departamentos con mayor problema en la comprensión de textos son Huancavelica y Tumbes. Se discutió sobre las pruebas aplicadas. Se menciona que el Ministerio ha realizado pruebas en colegios con población quechua, aymara y castellanohablante.

Los resultados en el 6° grado de primaria (las pruebas aplicadas fueron de desempeño y de usos múltiples) en base a la reconstrucción de significados a través de textos fueron:

- El 50% dio evidencia de comprensión lectora.
- Si los niños no llegan a dominar la comprensión literal, menos lograrán dominar la inferencial.
- Los estudiantes tienen serios problemas para reconocer género, número y persona.
- En oraciones y textos cortos presentados no pueden relacionar bien las ideas.
- No presentan buena articulación entre conceptos, definiciones y su aplicación.
- Sólo llegan a resolver problemas si se exige aplicación mecánica de reglas.

Ronda de preguntas

- ¿Por qué han utilizado una prueba de opciones múltiples?
- ¿Por qué sólo se toma pruebas en el área de matemática o lenguaje?
- ¿Por qué las preguntas son en lengua castellana?
- ¿Por qué el sistema no cambia si los datos siguen siendo los mismos?

Respuestas globales

- Porque son pruebas que se aplican en otros países, la única diferencia es que en ellos se mezclan preguntas abiertas y cerradas y en nuestro caso sólo son de tipo cerrado.
- Por el funcionalismo de estos tipos de pruebas. Además todo desde el lenguaje.
- Eso se podría analizar mejor; es realmente un problema ya que hay zonas donde se han aplicado pruebas en quechua o aymara y los niños responden en castellano.
- Lamentablemente no hay muchas personas trabajando análisis estadísticos. Sería ideal censar a todos los grados, aplicando diferentes tipos de pruebas, pero ¿quién los corregiría? ¿Cuándo concluiríamos?

Conclusiones

- Se pide a los representantes del Ministerio que se enfoque el área de formación y capacitación docente, porque de ahí parten los problemas.
- Se pide al Ministerio mayor énfasis y modificación en sus pruebas, que se analice o se encueste a todos los grados escolares.