

Rosaleen Howard

**Multilingüismo en los Andes:
políticas lingüísticas,
política, poder**

Editorial  **FLACSO**
Ecuador



© 2025 FLACSO Ecuador

Abya-Yala

Impreso en Ecuador, agosto de 2025

Cuidado de la edición: Editorial FLACSO Ecuador

ISBN: 978-9978-67-722-3 (impreso - FLACSO Ecuador)

ISBN: 978-9978-67-723-0 (pdf - FLACSO Ecuador)

ISBN: 978-9978-67-724-7 (epub - FLACSO Ecuador)

ISBN: 978-9942-46-136-0 (impreso - Abya-Yala)

ISBN: 978-9942-46-137-7 (pdf - Abya-Yala)

<https://doi.org/10.46546/2025-67atrio>

FLACSO Ecuador

La Pradera E7-174 y Diego de Almagro, Quito-Ecuador

Telf.: (593-2) 294 6800 Fax: (593-2) 294 6803

www.flacso.edu.ec/catalogo

Ediciones Abya-Yala

Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson, bloque A

Apartado postal: 17-12-719, Quito, Ecuador

Telf: (593 2) 250 6267 / (593 2) 396 2800

e-mail: editorial@abyayala.org.ec

abyayala.org.ec

Título de la obra en inglés: *Multilingualism in the Andes: Policies, Politics, Power*

Primera edición, Nueva York y Oxford: Routledge, miembro de Taylor & Francis Group LLC, 2023

Esta traducción autorizada de la obra en inglés, fue realizada por el equipo de Abya-Yala.

Fotografía y diseño de portada: Antonio Mena

Figura antropomorfa, cerámica, Chorrera (1000 - 100 a.C.).

Sala de miniaturas, Museo de Arte Precolombino Casa del Alabado, Quito.

Howard, Rosaleen

Multilingüismo en los Andes : políticas lingüísticas, política, poder /

Rosaleen Howard.- Quito, Ecuador : FLACSO Ecuador :

Ediciones Abya-Yala, 2025.

xx, 370 páginas : figuras, mapas, tablas. – (Serie ATRIO)

Bibliografía: p. 318-370

ISBN: 9789978677223 (impreso - FLACSO Ecuador)

ISBN: 9789978677230 (PDF - FLACSO Ecuador)

ISBN: 9789978677247 (EPUB - FLACSO Ecuador)

ISBN: 9789942461360 (impreso - Abya-Yala)

ISBN: 9789942461377 (PDF - Abya-Yala)

<https://doi.org/10.46546/2025-67atrio>

MULTILINGÜISMO ; POLÍTICA LINGÜÍSTICA ;

SOCIOLINGÜÍSTICA ; EDUCACIÓN INTERCULTURAL ;

LENGUA INDÍGENA ; ASPECTOS POLÍTICOS ; LOS ANDES ;

ECUADOR ; PERÚ ; BOLIVIA

306.44 – CDD



En la serie Atrio se publican obras arbitradas.

Índice de contenidos

Abreviaturas, acrónimos y siglas	XI
Prólogo	XV
Agradecimientos	XIX
Introducción	1
Los Estados multilingües de Ecuador, Perú y Bolivia	4
La naturaleza etnográfica y multidisciplinaria de la investigación	8
Raíces históricas de las políticas lingüísticas indígenas en los Andes	11
Movimientos sociales indígenas en América Latina y respuestas académicas	15
Estructura del libro.	18
 PARTE I EL ESCENARIO	
 Capítulo 1	
Lenguas, pueblos, lugares	23
El posicionamiento cultural del “yo” en los Andes	27
Lenguas y pueblos: una mirada geográfica	40
Observaciones finales	55

Capítulo 2	
Políticas lingüísticas, política y poder	57
Las políticas lingüísticas como campo de investigación	60
Lengua y poder.	63
Disposiciones institucionales para la gestión del Estado plural	65
Instrumentos legislativos para la regimentación de las lenguas indígenas	68
Paradigmas de la diversidad: discursos cambiantes del Estado plural	82
La política lingüística y las tecnologías del poder	93
Observaciones finales	102

PARTE II

LENGUA Y PODER EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Educación indígena en los Andes: una introducción comparativa	108
--	-----

Capítulo 3	
Políticas educativas indígenas y política en Ecuador	112
Dolores Cacuango y las escuelas clandestinas (1944-1960)	113
La reforma agraria y el camino hacia la movilización indígena (1963-1988)	114
Los años de apogeo de la EIB en Ecuador (1988-2006)	115
La EIB en los años de la Revolución Ciudadana (2007-2017)	123
Programas de formación docente en EIB y universidades indígenas	140
La presidencia de Lenín Moreno y la reversión parcial de las políticas de Correa (2017-2021)	145
Observaciones finales	147

Capítulo 4	
Políticas educativas indígenas y política en Perú	149
Indigenismo, educación y el proceso “civilizador” (1900-1930)	150
Expansión de la occidentalización y la castellanización (1930-1970)	152

Política educativa para una realidad multilingüe y pluricultural (1970-1990)	154
El neoliberalismo se encuentra con la política de la identidad (1990-2006).	156
Un giro antindígena (2006-2011)	158
Imaginar el Estado multilingüe (2011-2020)	159
Gestión de la diversidad sociolingüística en políticas y prácticas	162
Observaciones finales	178

Capítulo 5

Políticas educativas indígenas y política en Bolivia	181
El siglo XX hasta la Revolución de 1952.	183
Las décadas de 1952 a 1982 con períodos de régimen militar	185
Retorno a la democracia y reforma educativa (1982-2005)	187
Presidencia de Evo Morales Ayma (2006-2019)	193
Observaciones finales	215

Educación indígena en los Andes: un resumen comparativo	217
---	-----

PARTE III

LA LENGUA EN LOS ESPACIOS (POS)COLONIALES

Capítulo 6

Literacidad, textualización y mediatización	233
¿Pueblos sin escritura?	234
Literacidad en el período colonial.	236
Ideologías de la literacidad y el poder simbólico	239
La grafización de las lenguas originarias andinas	243
Las literacidades vernáculos en tiempos actuales	264
Lenguas indígenas andinas en literatura, cultura popular y medios masivos	271
Observaciones finales	278

Capítulo 7

Traducción e interpretación para los derechos

humanos lingüísticos 280

Interpretación, traducción y asimetrías de poder:

tres viñetas ilustrativas 282

Interpretación y traducción en una perspectiva histórica. 286

Traducción, interpretación y derechos humanos lingüísticos

en la era posmilenio 294

Observaciones finales 309

Conclusiones:

las paradojas de la diversidad. 312

Referencias. 318

Ilustraciones

Figuras

Figura 2.1. Anuncio de formación en quechua, Cochabamba, Bolivia	100
Figura 7.1. Comunicación equívoca entre el inca Huayna Capac y Pedro de Candia	283
Figura 7.2. Encuentro entre el inca Atahualpa, Francisco Pizarro y el padre Valverde en Cajamarca	287
Figura 7.3. Señalética en quechua, inglés y castellano, Aeropuerto Internacional de El Alto, Bolivia	306
Figura 7.4. Mensajes de salud pública sobre el COVID-19 en quechua boliviano (2020)	308

Mapas

Mapa I.1. Ecuador, división política por provincias	8
Mapa I.2. Perú, división política por departamentos	9
Mapa I.3. Bolivia, división política por departamentos	10
Mapa 1.1. Ubicación de las lenguas mencionadas en este libro	42

Tablas

Tabla 1.1. Pueblos y lenguas indígenas del Ecuador	44
Tabla 1.2. Pueblos y lenguas originarias del Perú andino.	45
Tabla 1.3. Pueblos y lenguas originarias del Perú amazónico (muestra)	46
Tabla 1.4. Lenguas indígenas de Bolivia	48

Tabla 1.5. Hablantes de kichwa, quechua y aymara en Ecuador, Perú y Bolivia, y porcentajes del total de la población	52
Tabla 2.1. Estructuras institucionales para la gestión del Estado plural	66
Tabla 2.2. Estatus constitucional de las lenguas indígenas en Ecuador, Perú y Bolivia	70
Tabla 2.3. Leyes sobre las lenguas indígenas en la educación en Ecuador, Perú y Bolivia.	73
Tabla 2.4. Leyes de derechos lingüísticos en Ecuador, Perú y Bolivia	78
Tabla 2.5. Características clave de la política lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia	103
Tabla 4.1. Escenarios socioculturales y lingüísticos	164
Tabla 4.2. Estrategias de enseñanza de la EIB	168
Tabla 4.3. Debate en un taller para practicantes de EIB	168
Tabla II.1. Hitos de la política lingüística y educativa indígena en Ecuador (1988-2017)	217
Tabla II.2. Hitos de la política lingüística y educativa indígena en Perú (1972- 2016)	218
Tabla II.3. Hitos de la política lingüística y educativa indígena en en Bolivia (1991-2019).	220
Tabla 7.1. Extracto del artículo 1.1 de la Ley de Lenguas del Perú . . .	303

Abreviaturas, acrónimos y siglas

General

AFI	Alfabeto Fonético Internacional
EPT	Educación para Todos
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
GTZ	Cooperación Alemana para el Desarrollo Internacional
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
NLS	New Literacy Studies (Nuevos estudios de literacidad)
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	organización no gubernamental
RAE	Real Academia Española
Tel	traducción e interpretación

Ecuador

CIEI	Centro de Investigación para la Educación Indígena
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CONFENIAE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana
DEIBNA	Dirección de Educación Intercultural Bilingüe - Nacionalidades
DEIKCYG	Dirección de Educación Intercultural Kichwa de la Costa y Galápagos

DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
DIPEIB	Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe
ECUARUNARI	Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador
FEI	Federación Ecuatoriana de Indios
IICSAE	Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales
IPIB	Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe
LAEB	Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
MOPKICE	Movimiento Indígena del Pueblo Kichwa de la Costa Ecuatoriana
MOSEIB	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador
SEIC	Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi
Senescyt	Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación
SERBISH	Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe Intercultural Shuar
UArtes	Universidad de las Artes
UASB	Universidad Andina Simón Bolívar
UIAW	Universidad Intercultural Amawtay Wasi
UNAE	Universidad Nacional de Educación
UPCCC	Unión Provincial de Cooperativas Campesinas del Cañar

Perú

AIDSEP	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana
AMLQ	Academia Mayor de la Lengua Quechua
APRA	Alianza Popular Revolucionaria Americana
ASPI	Acompañamiento de Soporte Pedagógico Intercultural
CIT	Central de Interpretación y Traducción en Lenguas Indígenas u Originarias
CONACAMI	Confederación Nacional de Comunidades del Perú Afectadas por la Minería

COPPIP	Coordinadora Permanente de los Pueblos Indígenas del Perú
DEIB	Dirección de Educación Intercultural Bilingüe
DIGEIBIL	Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe
DLI	Dirección de Lenguas Indígenas
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
EDUBIMA	Educación Bilingüe Multicultural en los Andes
FORMABIAP	Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
Mincul	Ministerio de Cultura del Perú
MINEDU	Ministerio de Educación del Perú
MOFEBI	Modelo de Formación en Educación Bilingüe Intercultural
MSEIB	Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe
PEEB-P	Proyecto Experimental de Educación Bilingüe - Puno
PER	Proyectos Educativos Regionales
QC	quechua central
QS	quechua sureño
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UNA	Universidad Nacional del Altiplano
UNMSM	Universidad Nacional Mayor de San Marcos
UPCH	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Bolivia

APG	Asociación del Pueblo Guaraní
CEA	Consejo Educativo Aymara
CEAM	Consejo Educativo Amazónico Multiétnico
CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua
CENDA	Centro de Comunicación y Desarrollo Andino
CEPO	Consejo Educativo de Pueblos Originarios
CEPOG	Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní

CIDOB	Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano
CONAMAQ	Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu
EIIP	Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe
ESFM	Escuela Superior de Formación de Maestros
FUNPROEIB	Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad
ILC	Instituto de Lengua y Cultura
ILCA	Instituto de Lengua y Cultura Aymara
INEL	Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos
IPELC	Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas
MAS	Movimiento al Socialismo
MRTKL	Movimiento Revolucionario Tupac Katari de Liberación
NCPE	Nueva Constitución Política del Estado
OTB	organización territorial de base
P-INSEIB	Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe
PNIOC	Pueblos y Naciones Indígena Originario Campesinos
PROEIB Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
PROFOCOM	Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio
RENIEC	Registro Nacional de Identidad y Estado Civil
SEDUCA	Servicio Departamental de Educación
SENALEP	Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular
TIPNIS	Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro Sécore
UMSA	Universidad Mayor de San Andrés
UMSS	Universidad Mayor de San Simón
UNIBOL	Universidad Indígena Boliviana
UPEA	Universidad Pública de El Alto
UPIIP	Unidad de Políticas de Intraculturalidad, Interculturalidad y Plurilingüismo

Prólogo

Multilingüismo en los Andes: políticas lingüísticas, política, poder constituye un importante aporte a las disciplinas de la sociolingüística y la antropología lingüística en los Andes, así como al estudio comparativo de la política y planificación lingüística en Bolivia, Ecuador y Perú. En esta monografía, Rosaleen Howard examina los temas clave del poder y la ideología, a través de las perspectivas de la colonialidad y el racismo, fenómenos consustanciales a la historia social de las lenguas indígenas latinoamericanas.

La autora realiza un análisis comparativo de las políticas lingüísticas de estos tres Estados multiétnicos, pluriculturales y multilingües, con foco central en las décadas posmilenio y, cuando el caso lo amerita, enmarca su análisis en una perspectiva histórica más profunda. Como es sabido, a estos tres países no les ha sido fácil desprenderse del pesado lastre de esa visión eurocéntrica heredada en la época en que fueron contruidos como “naciones” unitarias. Hasta hace poco, su inherente diversidad étnica, cultural y lingüística ha sido soslayada, pasada por alto e incluso negada, pues predomina un *ethos* monocultural tanto en la actuación del Estado como de la sociedad. A la fecha, ninguno de estos países logra comprometerse plena y sinceramente con la diversidad que los caracteriza, ya que la audibilidad y la presencia de las lenguas indígenas en las esferas pública y privada disminuyen cada vez más rápidamente, debido a la abrumadora hegemonía del castellano. El panorama se vuelve aún más complejo como resultado de la adopción de políticas económicas extractivistas por parte de los tres Estados. Tales políticas ponen en riesgo la supervivencia de las

sociedades indígenas, dado que la extracción industrial de recursos naturales, los agronegocios, la contaminación del agua, entre otros males, violan los territorios indígenas, junto con los entornos en los que las lenguas y culturas indígenas se reproducen de manera natural y activa.

La esencia del enfoque crítico de Rosaleen Howard radica en la forma en que relaciona el análisis de las políticas gubernamentales con la experiencia vivida del multilingüismo de los pueblos indígenas y sus respuestas a esas políticas. Es así que el marco comparativo multinacional permite una comprensión más completa de estas dimensiones. Su enfoque se basa en los conocimientos obtenidos de la extensa investigación etnográfica que ha realizado a lo largo de varias décadas en cada uno de los tres países, tanto en castellano como en quechua.

Al abordar las políticas lingüísticas, la política y el poder en los Andes, la autora cubre una amplia gama de dimensiones de la vida social e institucional, desde la educación hasta la traducción e interpretación en ámbitos de la administración pública, y las prácticas de alfabetización en diferentes medios, tanto en línea como fuera de línea. En todas estas esferas de actividad, el tema de los derechos humanos lingüísticos ocupa un lugar destacado.

La educación es el espacio en el cual las políticas de lenguas indígenas se implementan de manera más formal. Por mucho tiempo, la región Andina ha buscado desarrollar formas de educación culturalmente relevantes para los pueblos indígenas. Esto se remonta a principios del siglo XX, cuando algunos maestros y líderes indígenas utilizaron el quechua, el aymara y algunos contenidos comunitarios para enseñar a adultos, jóvenes y niños. Estos procesos se intensificaron con el correr del tiempo: primero, después de 1940, cuando renombrados políticos y educadores de la región Andina participaron en el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, México, y luego, a partir de la década de los setenta, cuando surgieron organizaciones etnopolíticas indígenas. Este involucramiento permitió a los pueblos indígenas acceder a la comunidad política. Hicieron suya la noción de interculturalidad, le asignaron un marcado sentido de reivindicación, y reclamaron ante el Estado su derecho a la educación en sus propias lenguas y culturas.

Esta creciente capacidad de agencia por parte de los pueblos indígenas está llevando, en algunos lugares, a experiencias de educación autodeterminada. La noción de sistema educativo propio o de educación propia es un subproducto del desafecto de los líderes e intelectuales indígenas con las acciones gubernamentales en el ámbito educativo, y ante la estrategia estatal de cooptación distorsionada de las demandas indígenas. Basándose en un rico corpus de datos etnográficos, Rosaleen Howard demuestra la gran complejidad de los procesos que implica el desarrollo y la implementación de políticas de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba.

Este libro brinda información particular sobre la situación sociolingüística de las lenguas quechuas, las lenguas amerindias más habladas y con mayor presencia en América. El predominio de las lenguas quechuas se debe a su condición transfronteriza y a su relación histórica de contacto y conflicto, no solo con el castellano, que las subalternizó, sino también con otras lenguas indígenas que las variantes quechuas desplazaron.

Además del enfoque recurrente en el quechua, el alcance del libro trasciende el espacio ecocultural andino, para adentrarse en lo que sucede en las estribaciones orientales de los Andes e incluso en la cuenca alta del Amazonas, especialmente con relación a las políticas gubernamentales. La adopción de este alcance permite tener en cuenta la migración de las últimas décadas de hablantes de lenguas de las tierras altas a zonas bajas tropicales y costeras. De igual forma, se considera la creciente presencia de las lenguas andinas en las zonas urbanas, lo cual es también producto de la migración que se inició a mediados del siglo XX y continúa hasta el día de hoy.

La complejidad sociolingüística de estos tres países se ha incrementado como resultado de la pandemia del COVID-19, que afectó severamente a las poblaciones indígenas. La pandemia también comprometió el funcionamiento de los sistemas educativos y tuvo un impacto en las políticas y estrategias para la gestión de la diversidad lingüística.

Este libro nos lleva por un viaje único de reconocimiento, análisis comparativo y reflexión crítica. Su enfoque comparativo destaca las similitudes y diferencias entre las visiones gubernamentales y los modos de acción. La comparación también ilumina la naturaleza variada de las respuestas

de las comunidades de habla indígena. Las ideologías lingüísticas derivadas de la colonialidad, el eurocentrismo y el racismo persisten en los tres países, amenaza la diversidad cultural y ponen en peligro la continuidad y sostenibilidad de las lenguas indígenas. Este es el caso incluso cuando, en diferentes momentos, la retórica legal varía y la capacidad organizativa indígena es más fuerte en un país que en los otros.

Todos estos factores configuran una situación de colonialidad lingüística que solo puede superarse a través de la agencia de los propios hablantes. En este complejo escenario, se perciben algunas luces de esperanza debido a la incursión relativamente reciente de jóvenes aymaras y quechuas en el mundo digital, los cuales a través de medios, lenguajes y formas inesperadas crean poemas, cantan, rapean, producen películas y ponen en escena obras de teatro, y, en ocasiones, participan en otros géneros de la producción literaria, a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y a las redes sociales. A través de estas acciones, los jóvenes indígenas les asignan un valor renovado a sus culturas, reinventan sus lenguas, les forjan un lugar propio en el mundo contemporáneo y redefinen su futuro.

Por todas las razones que he señalado, celebro la publicación en español del libro *Multilingüismo en los Andes: políticas lingüísticas, política, poder*, obra que generará un rico debate crítico y una profunda reflexión sobre el papel del lenguaje en la vida social andina.

Luis Enrique López

Agradecimientos

La investigación aquí presentada ha sido posible gracias al generoso apoyo financiero de varios organismos institucionales a lo largo de los años: la Academia Británica (British Academy), la organización Leverhulme Trust (la Fundación Leverhulme), el Arts and Humanities Research Council (Consejo de Investigación de Artes y Humanidades, AHRC por sus siglas en inglés) y los programas de apoyo a la investigación de la Universidad de Newcastle. Les estoy muy agradecida a todos.

Las raíces de este libro y las redes que ha generado se extienden en el tiempo y el espacio. Les debo mucho a amigos y colegas de Latinoamérica, Reino Unido, otros países de Europa y Estados Unidos, por su apoyo y amistad a lo largo de los años. Nuestras conversaciones han sido ricas y gratificantes. Mi más sincero agradecimiento a todos ustedes.

Agradezco a mi editora, Marilyn Martin-Jones, quien me ha ayudado a mantener el rumbo desde que comencé a escribir a principios de la pandemia de 2020. Ha sido crítica, paciente, sabia y alentadora. También agradezco al personal editorial de Routledge por su paciencia y profesionalismo. Agradezco a Fernando Garcés por impulsar el proyecto de traducción del inglés al castellano. Agradezco a los equipos de Abya-Yala y de FLACSO Ecuador por su trabajo editorial esmerado.

El proyecto se ha beneficiado de la lectura de borradores por parte de colegas andinólogos, quienes aportaron su experiencia a capítulos individuales y, en ocasiones, leyeron más de lo que les correspondía. Por esta tarea de retroalimentación constructiva, un gran “dios se lo pague” a Sheila Aikman,

Catherine Allen, Luis Andrade, Denise Arnold, Lindsey Crickmay, Josep Cru, Sabine Dedenbach-Salazar Sáenz, Raquel de Pedro Rico, Regina Harrison, Nancy Hornberger, David Howard, Kendall King, Antonia Manresa, Patricia Oliart, Bill Upton, Utta von Gleich, Peter Wade y Virginia Zavala. También agradezco a Matt Davies, Alan Durston, Ian Mackenzie, Nick Morgan y Kathryn Woolard por su ayuda con temas específicos. Asumo la responsabilidad de las deficiencias que aún persistan.

Extiendo mi más sincero agradecimiento a los colegas de los países andinos por su compañerismo y ayuda con este proyecto: en Ecuador, Judy Blankenship, José Antonio Duchi, Fernando Garcés, Jorge Gómez, Sebastián Granda, Marleen Haboud, Ariruma Kowii, Lucila Lema, Luis Montaluisa, Ruth Moya, Arturo Muyulema, Fabián Potosí, Antonio Quinde y Arawi Ruiz; en Perú, Carmen Alosilla, Luis Andrade, Vidal Carbajal, Rodolfo Cerrón-Palomino, Rufino Choquemamani, Carmen Escalante, Franklin Espinoza, Gerardo García, Félix Julca, Humberto León, Sumac Marticorena, Eladio Marticorena, Agustín Panizo, Raquel Reynoso, Consuelo Romero, Lucy Trapnell, José Antonio Vásquez, Ricardo Valderrama y Virginia Zavala; en Bolivia, Denise Arnold, José Antonio Arrueta, Teófilo Laime, Luis Enrique López, Pedro Plaza, Fernando Prada, Inge Sichra, Juan de Dios Yapita y Julieta Zurita.

Finalmente, agradezco a mi familia, amigas y amigos por su aliento y compañía, tanto en los tiempos difíciles como en los buenos.

Introducción

En Perú, a comienzos del siglo XVII, un sacerdote parroquial franciscano que había sido asignado a la provincia serrana de Huarochirí, en lo que hoy es el departamento de Lima, encargó a un lugareño quechuahablante que le informara sobre la historia, creencias religiosas y costumbres de su pueblo. La motivación del sacerdote era conocer mejor las creencias y prácticas de aquellos a quienes, a través de su misión, buscaba convertir al cristianismo. Las narrativas fueron escritas en quechua por un escribano anónimo. Lo que llegó a conocerse como el *Manuscrito de Huarochirí* (Taylor 2008; Salomon y Urioste 1991) es el único texto de su tipo sobreviviente de Sudamérica colonial, escrito por una persona indígena en esta lengua andina extensamente hablada hasta el día de hoy. El *Manuscrito* contiene 31 capítulos y describe las hazañas míticas de dioses y diosas creadores, prácticas rituales locales, las rivalidades territoriales entre los grupos de población prehispánica, las primeras respuestas a la incursión de los españoles en su tierra, y la lucha existencial de un líder local dividido entre sus creencias religiosas andinas y la doctrina del cristianismo recién introducida.

Actualmente, el *Manuscrito de Huarochirí* se encuentra archivado en la Biblioteca Nacional de Madrid y presenta un contraste con el registro colonial de Mesoamérica. En esta región, a pesar de los grandes esfuerzos de los primeros sacerdotes católicos por destruir los códices de pergamino de los zapotecas, mayas, mixtecas y otros pueblos, algunos de estos documentos sobreviven como testimonio de la literacidad pictográfica y jeroglífica de los antiguos mexicanos y centroamericanos. Aunque los pueblos

sudamericanos conocían otros medios de inscribir el conocimiento, no existía un sistema de escritura comparable a los que evolucionaron en Mesoamérica y otras partes del mundo. Las lenguas andinas se adaptaron a la escritura alfabética como parte de los procesos de colonización e hispanización, pero en su mayoría sobreviven en forma oral hasta el presente.

El *Manuscrito de Huarochirí* es un producto textual de la colonización en muchos niveles. En primer lugar, el autor hace una reflexión sobre el hecho de que está escrito en lugar de transmitirse oralmente. Al escribir las vidas de sus antepasados, explica que está emulando la forma en que los españoles registraron su historia, para que el pasado no se perdiera de vista. Irónicamente, la abundancia de información que proporciona contradice la necesidad de un sistema de escritura alfabético para mantener vivo el pasado.

Esta característica del texto de Huarochirí y la voz autoral colonizada que escuchamos en él pueden relacionarse con la discusión de Mignolo (1992a, 1992b) sobre los efectos de la introducción de la escritura alfabética en América del Sur. Según él, esto no fue una tecnología instrumental simplemente, sino que reformuló radicalmente la manera de relatar la historia de los pueblos indígenas (Mignolo 1992b, 309). Se argumenta que las propias ontologías de la escritura y de la historia cambiaron en el contexto de la invasión española.

De hecho, el *Manuscrito de Huarochirí* revela la lucha del autor por comprender la diferencia entre el discurso oral y el escrito. Intenta encajar eventos mitologizados, que pertenecen a una tradición oral arraigada en una noción cíclica del tiempo, en una cronología lineal dispuesta en la página bidimensional, y a menudo tiene dudas sobre su secuencia. Los desafíos que enfrentó el escritor de este manuscrito se abordan hoy en día en debates académicos sobre la relación entre el habla y la escritura, en disciplinas como la filosofía, la sociolingüística crítica y la antropología lingüística.

La invasión española al continente hoy llamado América Latina fue una empresa tanto militar como política, económica y religiosa. También implicó la colonización ideológica y semiótica de los sistemas de conocimiento, lenguas y otros medios comunicativos de las poblaciones autóctonas. Como he observado en otro lugar, “la colonización generó formas híbridas de expresión cultural, una mezcla en constante evolución entre las lenguas

amerindias, el español y el portugués” (Howard 2005, 159). El texto de Huarochirí está impregnado de ejemplos de la mezcla lingüística que ocurrió cuando el quechuahablante quería expresar conceptos originados en castellano para los cuales el quechua carecía de recursos léxicos, o cuando chocaban los sistemas sintácticos dispares de las dos lenguas.

En el prefacio del *Manuscrito* encontramos un ejemplo de mezcla idiomática que nos ofrece una visión del sentido de identidad en la sociedad del narrador recientemente colonizada. Se refiere a sus antepasados prehispánicos con la frase híbrida *runa yndio ñisqap machunkuna* (“los antepasados de la gente llamada indios” [Taylor 2008, 22]). Con esta frase, vemos cómo la autoidentificación había perdido su autonomía. Aunque estaba escribiendo en la lengua andina, el cronista quechua sintió la necesidad de aclarar el término endógeno, *runa* (persona), con la etiqueta exógena indio. Siguiendo el enfoque deconstruccionista que Pratt (1994, 31) ha aplicado al análisis de los discursos andinos, la frase *runa yndio ñisqap machunkun* conlleva la autotraducción de un sujeto hablante transculturado. En condiciones de colonialidad, esta autotraducción revela una posición de sujeto desde la cual los hablantes solo pueden denominarse a sí mismos de maneras que interactúan con las representaciones que otros han hecho de ellos (1994). La glosa “indio”, que resuena irónicamente con el error geográfico de Colón, ilustra el caso. Como lo expresa Pratt (1994, 24), el sujeto colonizado se ve atrapado en “la pragmática transcultural intrincada de la comunicación bajo la conquista”. Los hablantes de las lenguas indígenas andinas hoy en día siguen participando en este esfuerzo complejo.

Con este preludio colonial, espero haber situado en una perspectiva histórica algunos de los problemas de la actualidad que son el tema de este libro. El manuscrito quechua de comienzos del siglo XVII prefigura varios temas clave que surgen a medida que exploramos la relación entre el castellano y las lenguas indígenas, oralidad y escritura, lengua e identidad, y lengua y poder, que se expresan en la política y las políticas lingüísticas de los Estados multilingües poscoloniales de Ecuador, Perú y Bolivia hoy.

Mi objetivo es ofrecer un análisis comparativo de las políticas lingüísticas de los tres países en tiempos contemporáneos, centrándome en las décadas que van desde el cambio de milenio. Buscaré demostrar cómo

el diseño de estas políticas y su implementación son una función de la relación entre las organizaciones indígenas y el Estado en cada caso. Los discursos y prácticas en torno a la política lingüística son un prisma a través del cual se pueden examinar estas relaciones de poder en sus dimensiones sociales, político-económicas y culturales. Antes de entrar en detalle sobre el contenido del libro, proporciono algunos antecedentes geográficos, históricos y personales.

Los Estados multilingües de Ecuador, Perú y Bolivia

Geográficamente, Ecuador, Perú y Bolivia son un grupo contiguo de países ubicados en el oeste de América del Sur. Su columna vertebral está formada por la cordillera de los Andes y su territorio abarca el corazón de lo que comúnmente se conoce como el Imperio inca o Tawantinsuyu en la lengua quechua. En la era precolombina, los pueblos originarios de la región desarrollaron tecnologías sofisticadas adaptadas a ecosistemas sumamente diversos, que van desde el desierto costero hasta los valles fértiles, la tundra de las tierras altas y la selva tropical en el Este. En sinergia con la biodiversidad extrema del entorno, la región desarrolló un alto nivel de diversidad lingüística. Para el siglo XXI, se estima que en América Latina se hablan alrededor de 420 lenguas en 20 países (UNICEF y FUNPROEIB 2009). Según estimaciones oficiales, en estos tres países andino-amazónicos se hablan unas 98 lenguas americanas.

Estos tres países compartieron una historia poscolombina entrelazada. El Perú y la Bolivia modernos fueron parte de una administración colonial única, el Virreinato del Perú hasta finales del siglo XVIII, cuando la actual Bolivia fue incorporada al Virreinato del Río de la Plata. La jurisdicción legal de los Estados nacionales que conocemos hoy como Ecuador, Perú y Bolivia estuvo bajo las audiencias coloniales de Quito, Lima y Charcas, respectivamente. Las guerras de independencia condujeron a la creación de tres repúblicas en la primera parte del siglo XIX. A partir de entonces, la expropiación de las tierras de las comunidades indígenas se aceleró. En la segunda mitad del siglo XX, hasta la década de los ochenta, los tres países

tuvieron gobiernos militares autoritarios. No obstante, la reforma agraria comenzó en la década de los cincuenta en Bolivia, en la década de los sesenta en Ecuador y en la de los setenta en Perú. Los pueblos indígenas y sus lenguas cruzan a menudo las delimitaciones geopolíticas, lo que les permite forjar lazos de colaboración a pesar de las fronteras nacionales.

Desde el punto de vista social, la diversidad lingüística de estos países andino-amazónicos está frecuentemente relacionada con desigualdades socioeconómicas y se correlaciona con actitudes y comportamientos discriminatorios que refuerzan esas desigualdades. En los capítulos que siguen demuestro cómo la política lingüística y otras políticas asociadas están moldeadas por la relación entre la distribución de las lenguas, sus prácticas de uso y las desigualdades en la sociedad. Dicha relación, a su vez, está mediada por ideologías de raza, etnicidad y clase.

El alcance de mi investigación en la región andina

A modo de antecedentes personales, durante más de cuatro décadas he centrado mis estudios en zonas de la Sierra andina, donde se habla el kichwa (Ecuador) y el quechua (Perú y Bolivia). Realicé mi primer viaje a América del Sur, a Ecuador, como estudiante de posgrado en la década de los setenta. Después de estudiar el quechua cuzqueño en la Universidad de St. Andrews, decidí trabajar en una zona alejada del centro del Imperio incaico, donde la variedad lingüística (que en aquel tiempo se escribía *quichua*) era bastante diferente. Fui a Cañar, tierra natal de los cañaris, cuya variedad del kichwa conserva vocabulario de la lengua cañari preincaica. En Cañar, mis ojos se abrieron al sistema de *apartheid de facto* que, en ese entonces, mantenía a la gente indígena marginada, explotada y en desventaja. Por otro lado, también presencié los efectos de la Ley de Reforma Agraria de 1964 y el inicio de la resistencia indígena a nivel nacional. El idioma kichwa se hablaba ampliamente en las comunidades indígenas que rodeaban la ciudad de Cañar, mientras que la educación formal se impartía en castellano y esta era la lengua de la gente blanca y mestiza de las urbes. Mi investigación sobre la tradición oral narrativa kichwa formó la base de una tesis de doctorado (Howard-Malverde 1981).

En la década de los ochenta, realicé un estudio en la Sierra central del Perú en el distrito de Tantomayo, provincia de Huamálies, departamento de Huánuco, donde se habla una variedad de quechua muy diferente tanto de la de Cusco como de la de Ecuador. Profundicé en mi interés en la narrativa oral, lo que me ayudó a comprender mejor la relación entre la lengua, la memoria histórica, la construcción de la identidad y el paisaje. Un sentido de identidad “indígena” estaba ausente en esta parte del Perú; al contrario, prevalecía el concepto de “campesino”. Lo que también me llamó la atención, en comparación con Ecuador, fue el hecho de que la gran mayoría de la gente hablaba quechua independientemente de su sentido de identidad cultural. Mientras que en el campo los campesinos eran mayormente monolingües en quechua, el bilingüismo castellano-quechua era la norma en los centros urbanos.

La década de los noventa marcó el surgimiento de movimientos sociales indígenas en todo el continente. Durante esta década participé en proyectos en Bolivia, trabajando en la región conocida como el Norte de Potosí. En esa región, por entonces, la estructura social del *ayllu* (que articula lazos de parentesco con territorio) estaba todavía vigente y el trilingüismo quechua-aymara-castellano era común. Aunque el quechua era la lengua predominante en los valles de alrededor de San Pedro de Buenavista, donde vivía, también había aymarahablantes en las generaciones mayores. La relación entre el contacto lingüístico, la estructura social y la identidad fue uno de los temas que investigué (Howard-Malverde 1995).

También durante la década de los noventa, una ley de reforma educativa abrió el camino para la implementación de la educación intercultural bilingüe (EIB) a nivel nacional en Bolivia, con el objetivo de enseñar en las escuelas primarias en quechua, aymara, guaraní y varias lenguas amazónicas, y el castellano como segunda lengua. Programas similares estaban en marcha en Ecuador y Perú. Aparte del interés pedagógico para especialistas en educación, la EIB atrajo la atención de académicos en política y antropología, por el papel que desempeñaba en el empoderamiento indígena más allá del ámbito educativo, y por las preguntas epistemológicas que planteaba esta modalidad educativa en el estudio de la vida social y cultural andina (Howard-Malverde y Canessa 1995).

Durante el período 1998-1999 consolidé mi experiencia en los tres países, con un programa de investigación comparativa sobre las ideologías lingüísticas. Regresé a las localidades donde había trabajado anteriormente y fui también a la región del Cusco. Este trabajo dio lugar a un libro en castellano (Howard 2007) y abrió el camino para futuros proyectos sobre la intersección entre las políticas lingüísticas y la política indígena. En la década subsiguiente, emprendí investigaciones colaborativas con colegas en Perú y el Reino Unido sobre el papel de la traducción e interpretación (Tel) entre el castellano y las lenguas indígenas peruanas en el contexto de la nueva legislación de derechos lingüísticos en el Perú (Andrade Ciudad, De Pedro Ricoy y Howard 2022).

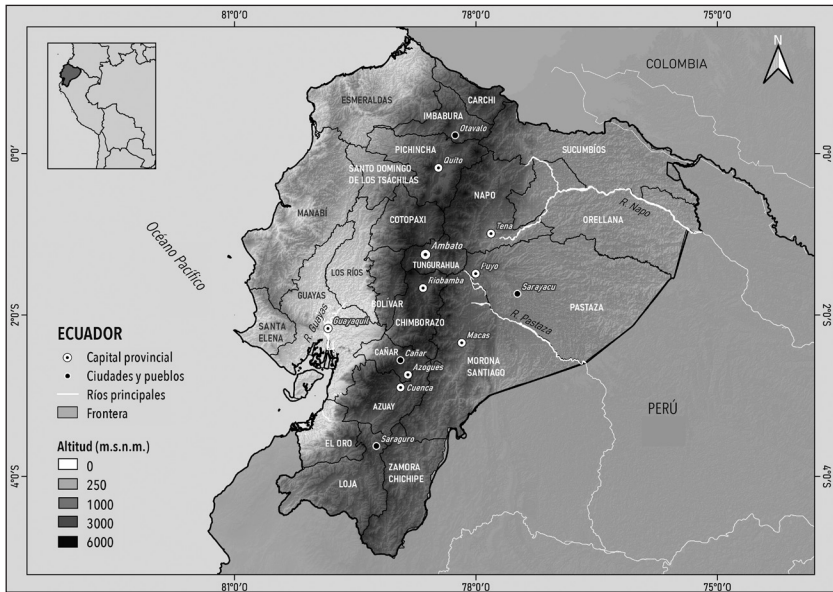
Mi trabajo de investigación se ha desarrollado a lo largo de un período en la historia de América Latina en el que los pueblos indígenas se levantaron y exigieron reformas legislativas a su favor, acceso a los derechos lingüísticos, humanos e indígenas, así como posiciones de mayor influencia dentro de los Estados-nación. Hubo (y todavía hay) muchas fuerzas en su contra. A partir del año 2000, de manera creciente, estas tensiones se deben en parte al interés de los Estados en otorgar concesiones a las industrias mineras y petroleras para explotar recursos que se encuentran en territorios indígenas. También han entrado en juego las políticas económicas neoliberales que privilegian el mercado libre, a menudo en detrimento de la política social. Otro obstáculo ha sido el racismo estructural arraigado en la sociedad, que es difícil de erradicar. Los movimientos indígenas, con el apoyo de organizaciones no gubernamentales (ONG) internacionales y nacionales, han tenido éxito bajo unos regímenes gubernamentales nacionales más que con otros. He observado muchos de estos procesos de primera mano y he podido construir redes de colaboración y relaciones profesionales con aquellos involucrados, especialmente en el campo de la política y planificación lingüística y la política que la rodea.

La naturaleza etnográfica y multidisciplinaria de la investigación

Este libro se basó en investigaciones etnográficas que incluyeron observación participante en cursos de capacitación y talleres, así como en conversaciones y entrevistas con una amplia gama de actores sociales involucrados en la política educativa y los procesos de planificación lingüística en los tres países. Me refiero a investigaciones que llevé a cabo durante varios años, entre 1998 y 2018, así como a datos nuevos que recopilé en 2019. Al preparar la presente edición (2024-2025) se han actualizado algunos datos sobre la vigencia de la legislación discutida en el capítulo 1.

En Ecuador, trabajé en Quito, Cañar, Azogues, Cuenca y Guayaquil (mapa I.1).

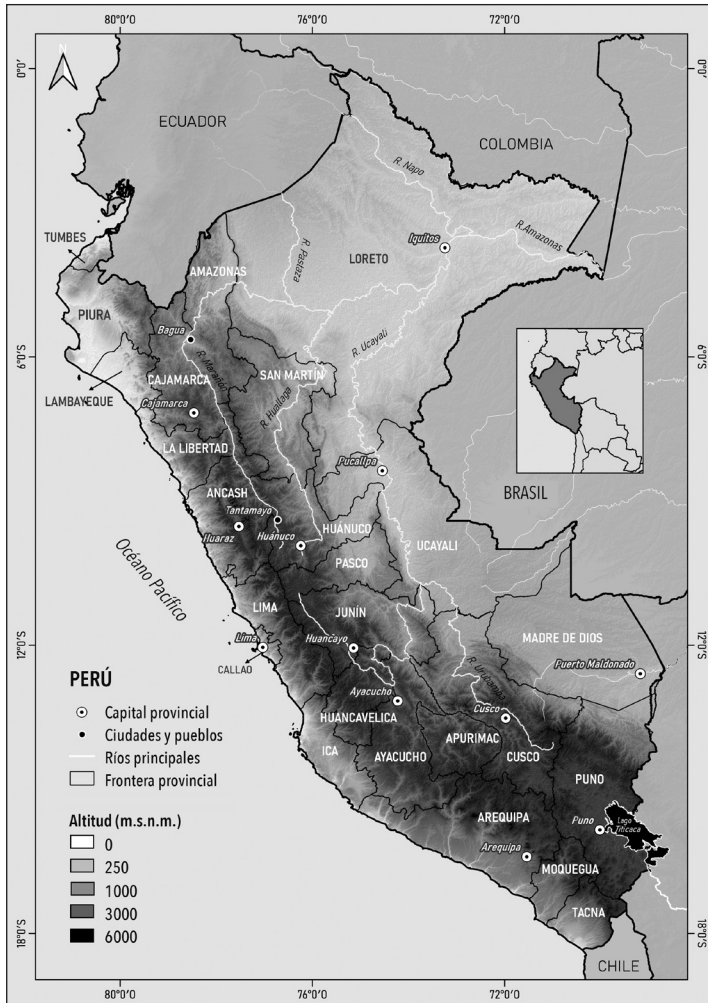
Mapa I.1. Ecuador, división política por provincias



Fuente: Mapa elaborado en 2022 por María Escobedo, cartógrafa y geógrafa, agencia *espacio y análisis*, Lima.

En Perú, trabajé en Huaraz, Huánuco, Tantomayo, Pucallpa, Iquitos, Lima, Cusco, Ayacucho y Puno (mapa I.2).

Mapa I.2. Perú, división política por departamentos



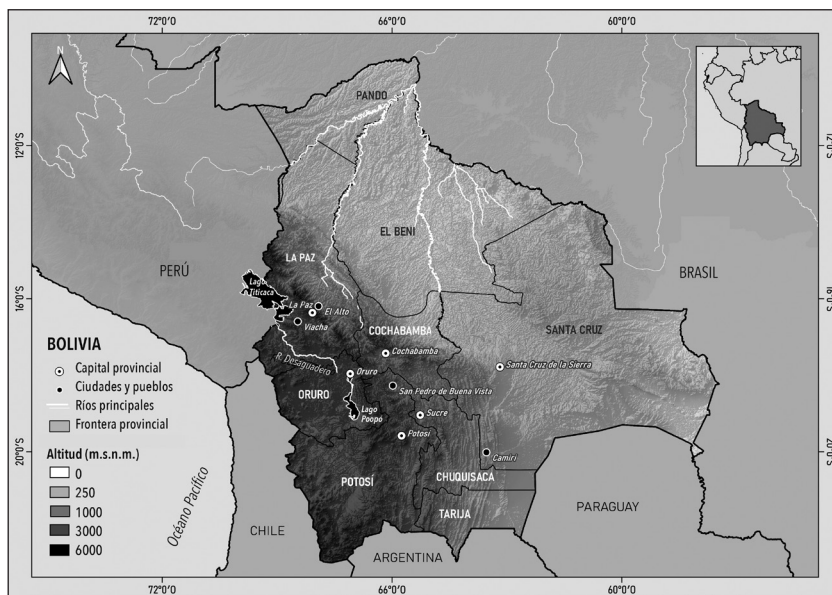
Fuente: Mapa elaborado en 2022 por María Escobedo, cartógrafa y geógrafa, agencia *espacio y análisis*, Lima.

En Bolivia, trabajé en La Paz, Viacha, Cochabamba, Sucre y Santa Cruz (mapa I.3).

En cada localidad, fui respaldada por profesores y estudiantes de universidades e institutos superiores, autoridades locales, formuladores de políticas en los Ministerios de Educación y Cultura y ONG, pobladores de las comunidades y maestros de escuelas.

Las lenguas quechuas se hablan en los tres países, mientras que las lenguas jaqi, que incluyen el aymara, se hablan en la Sierra sur peruana y en Bolivia. En cuanto a la lengua utilizada, hablo castellano con fluidez y tengo un buen manejo práctico de las variedades relevantes de quechua. Utilicé este último para la conversación cotidiana y en varias ocasiones me pidieron que diera charlas en quechua. Sin embargo, la mayoría de las entrevistas las realicé en castellano. Cuando me baso en entrevistas individuales y conversaciones, proveo detalles biográficos de los entrevistados

Mapa I.3. Bolivia, división política por departamentos



Fuente: Mapa elaborado en 2022 por María Escobedo, cartógrafa y geógrafa, agencia *espacio y análisis*, Lima.

a la primera mención de sus nombres. Los nombres propios son seudónimos para proteger el anonimato y la confidencialidad. Además de basarme en investigaciones etnográficas en entornos informales y formales, analizo la documentación legislativa y de políticas públicas. Gran parte de mi recuento se basa en el análisis de transcripciones de entrevistas y documentos. Cuando se trata de textos traducidos ya sea del inglés o del quechua, lo indico.

En el libro adopto un enfoque interdisciplinario, inspirado en debates y métodos de la sociolingüística crítica y la antropología lingüística. La evidencia empírica que examino surge de contextos temporales, espaciales y sociales variados. Este marco comparativo me ayuda a destacar la importancia más amplia de ciertos fenómenos, de una manera que no sería posible en un estudio de un solo país; también me ayuda a desarrollar una estructura cohesiva. Cabe anotar que, aunque el título del libro se refiere a los Andes, existen muchas superposiciones sociales, culturales y lingüísticas entre las sociedades andinas y las amazónicas en la parte oriental de Ecuador y Perú producidas por el movimiento de poblaciones en diferentes momentos de su historia.

Raíces históricas de las políticas lingüísticas indígenas en los Andes

En el libro exploro el multilingüismo en los Andes como un espacio de lucha histórica, social, cultural y política por parte de los pueblos indígenas y sus aliados, en una región donde el desplazamiento de las lenguas originarias a favor del castellano se ha acelerado dramáticamente en los últimos cincuenta años. Mientras en México y América Central se encuentran los términos “español” e “hispanización” para denominar la lengua y el proceso de su adquisición, en América del Sur “castellano” y “castellanización” son de uso más frecuente. En este libro, “hispanización” y “castellanización” se refieren al reemplazo gradual de las lenguas autóctonas por el castellano, lo que ha dado lugar a fenómenos de contacto y erosión lingüísticos que han modificado la naturaleza del habla (Stolz, Bakker y Salas Palomo 2008). Como algo crucial para el tema de política lingüística,

es necesario mencionar que la hispanización ha tenido consecuencias sociales, culturales, ideológicas y políticas de gran alcance para los pueblos originarios. Muchos se han asimilado a las sociedades dominantes debido a la aculturación que conlleva la hispanización, con la cual han perdido no solo sus lenguas sino también sus identidades colectivas distintivas.

En principio, la hispanización en el “Nuevo Mundo” cumplió la función a la que Antonio de Nebrija ([1492] 1992, 99) había aludido (en relación con el papel que el latín desempeñó en la expansión de Roma) en su *Gramática de la lengua castellana*, obra publicada en el mismo año en que Colón llegó al Caribe: “siempre la lengua fue compañera del imperio”.¹ Sin embargo, a pesar de la afirmación de Nebrija, la colonización lingüística comenzó paulatinamente en los Andes. Para servir a la misión de evangelización, en el siglo XVI, no hubo consenso sobre si el clero debía aprender las lenguas americanas o si las poblaciones indígenas debían aprender el castellano. Con el avance del siglo XVII, se enfatizaba cada vez más en la última estrategia: la administración colonial fomentaba la imposición del castellano, junto con la indumentaria española y otros hábitos culturales, para forzar la integración y suprimir intentos de rebelión (Mannheim 1991a, 74).

Estos esfuerzos se redoblaron durante las reformas borbónicas de finales del siglo XVIII, cuando el movimiento de independencia de España ya se hallaba en el aire. No obstante, a juzgar por una carta escrita por el obispo de Cusco a un administrador colonial en 1781, aún estaban insatisfechos:

Si concideramos que el idioma permanece en los indios, sin alteración, y en algunas partes tan integro, que si no ha perdido vos alguna del dialecto con que se manejavan aquellas rusticas gentes, es otro asunto digno de lastima a la nacion española (Moscoso 1781 citado por Mannheim [1991a, 255, nota 28]).

Las palabras del obispo delatan el prejuicio de la época. Considera ineficaces los edictos y ordenanzas reales que declaran la necesidad de “quitar de los indios el lenguaje”:

¹ Sobre Nebrija en este punto, consultar a Mannheim (1991a, 63-64), Joseph (2004, 102-103), Armstrong y Mackenzie (2015, 32-34) y Heller y McElhinny (2017, 35-36).

Pero, qué aprovecha este connato? Quando siguen a los naturales en su idioma, y por la maior parte tan tenazes, que hay poblacion en que se hablan tres distintos totalmente opuestos entre si, como son la Quichua general, la Aymara, y Puquina? (Moscoso 1781, citado y traducido por Mannheim [1991a, 255, nota 28]).

Lo más significativo es que culpa a los hablantes de castellano de esta situación “reprobable”:

Mas de doscientos años hé dicho tenemos de conquista, y quando el sistema de todo conquistador és traher á su idioma la nacion conquistada, nuestros españoles en nada mas parece que han pensado que en mantenerles en el suyo, y aun es acomodarse con el, pues vemos le usan con mas frecuencia que el propio. [...] mucho es lo que padecen, Dios, el Rey, y la causa publica por esta reprobable practica (Moscoso 1781, citado y traducido por Mannheim [1991a, 255, nota 28]).

Esta cita nos deja vislumbrar el crecimiento temprano del bilingüismo en la población colonial no indígena, lo cual sienta las bases para el bilingüismo con el aymara y el quechua en el sector castellanohablante. El bilingüismo mestizo es un factor que puede explicar la persistencia del monolingüismo en lenguas indígenas entre los pueblos originarios hasta bien entrado el siglo XX.

La castellanización entre los sectores indígenas se ha ido acelerando en las últimas décadas debido a muchos factores como la migración de las áreas rurales a las urbanas, la modernización, la globalización y la falta de consistencia y continuidad en las políticas educativo-lingüísticas, como veremos. Mientras que, en los sectores criollo-mestizos, el bilingüismo entre el castellano y una lengua indígena fue una tendencia común al principio de la Colonia, esto no se ha mantenido firme en las generaciones posteriores y ha seguido el abandono de las lenguas indígenas.

En cuanto a la historia de la investigación contemporánea sobre política y planificación lingüística en América Latina, cabe recordar la diferencia cronológica entre la colonización europea y la independencia eventual de México, América Central y América del Sur, por un lado, y América del Norte, África

y otras regiones del mundo, por otro. En lo que respecta a la colonización, América Latina llevó la vanguardia durante cerca de ciento cincuenta años. Luego, la independencia de América Latina precedió en unos ciento veinte años a la de otros territorios colonizados por los europeos. Es de interés destacar que la investigación académica que se enfoca en las consecuencias sociolingüísticas de esos procesos contiene una cronología un tanto inversa.

Sin duda por razones geopolíticas, el campo conocido en los años sesenta y setenta como “planificación lingüística” se centró en la independencia que se desarrollaba en el Caribe anglófono, África, Asia y Oceanía a fines de la década de los cuarenta. Así, las lenguas europeas involucradas en diversas estrategias colonizadoras (interacción con las poblaciones locales, uso administrativo y escolar) estaban relacionadas con centros metropolitanos distintos de España. En cambio, la independencia de las colonias hispánicas y portuguesas de América Latina (incluida Cuba) se había desencadenado a partir de 1820 y ya se había completado a fines del siglo XIX. La investigación sobre política y planificación lingüística en América del Sur, desde el trabajo de Joan Rubin en Paraguay en los años sesenta hasta la de Nancy Hornberger en Perú unas dos décadas después, se inspiró en investigaciones desarrolladas en otros contextos poscoloniales globales, y puso de relieve los problemas específicos de América Latina en un contexto comparativo (Rubin 1970; Hornberger 1987, 1989a, [1988] 2011).

Las ideologías lingüísticas surgidas en la Europa del siglo XIX, en las cuales la unidad de la lengua se consideraba clave para la consolidación del Estado-nación, fueron una influencia permanente en la construcción de la nación unitaria en América Latina. Como proponen Gal e Irvine (1995, 968), “nuestras herramientas conceptuales para comprender las diferencias lingüísticas todavía se derivan de este intento académico masivo de crear la diferenciación política de Europa”. Solamente en la década de los noventa esta visión dio paso al ideal de articular la unidad política con la diversidad cultural y lingüística. Sin embargo, el legado europeo todavía constituye un obstáculo para que los Estados andinos se piensen plenamente como entidades multilingües. La ideología del monolingüismo es difícil de cambiar a pesar de la experiencia cotidiana de realidades diversas y pese a la formulación de políticas lingüísticas que consideran esa diversidad.

Movimientos sociales indígenas en América Latina y respuestas académicas

El término “lenguas indígenas” se refiere aquí a las lenguas habladas en el continente americano antes de la llegada de los europeos y que todavía se hablan en mayor o menor medida. La categoría de identidad “indígena” es problemática en el contexto sudamericano, como se discute en el capítulo 2. Torero (2002) y Adelaar (2004) ofrecen recuentos detallados de las lenguas andinas en tiempos históricos y contemporáneos.

En la década de los noventa, creció la preocupación de los académicos por el desplazamiento de las lenguas minoritarias e indígenas a favor de lenguas estructuralmente dominantes a nivel global. En la América Latina hispánica, esta fue una década de cambio transformador. Vimos a los movimientos sociales indígenas consolidarse en torno a los 500 años del arribo de Colón en el Caribe en 1492. Los protagonistas de estos movimientos hicieron demandas interconectadas por la tierra, por la participación política y por el reconocimiento cultural y lingüístico. Lingüistas como Kenneth Hale y Colette (Craig) Grinevald estaban en la vanguardia del creciente campo de investigación sobre las lenguas amenazadas y los derechos lingüísticos, a partir de trabajos empíricos en Guatemala y Nicaragua, donde los movimientos indígenas estaban cobrando fuerza. Un despertar de la conciencia indígena en el campo político coincidió con un llamado a la comunidad académica a prestar atención a la extinción de las lenguas (Hale 2008). Este fue un tema central del congreso de la Linguistic Society of America en 1991, cuyas memorias, publicadas en la revista *Language*, marcaron un hito significativo.

La política lingüística indígena en los Andes hoy

Las políticas indígenas en los Estados andinos generan hoy mucha actividad en la elaboración de políticas públicas relacionadas con asuntos lingüísticos. Hasta el cambio de milenio, esta actividad se concentraba en el campo de la educación formal, con énfasis en el derecho de niños y niñas a

una educación en las lenguas en las que se han socializado en el hogar y la comunidad (“lengua materna”). Hasta entonces, en áreas rurales y urbanas periféricas, las lenguas de socialización preescolar eran frecuentemente las lenguas originarias. Aunque la castellanización se ha acelerado en la sociedad, la educación bilingüe sigue siendo una parte central de la política lingüística-educativa para el nivel primario.

En el nuevo milenio, el principio de los derechos lingüísticos, establecido en convenios internacionales y consagrado en la legislación nacional, se ha aplicado cada vez más en entornos de servicios públicos como tribunales de justicia, comisarías, hospitales y centros de atención primaria. Sin embargo, a pesar de la existencia de decretos y esfuerzos por su implementación, persiste una brecha constante entre lo que dice la ley y su aplicación en la práctica. Esta observación se ha hecho tantas veces que roza el lugar común. Esto nos obliga a investigar las razones de esta brecha; es uno de los temas que me preocupan en este libro.

La mirada sobre la lengua que guía mi investigación

¿Qué hay en la naturaleza de la lengua que debemos identificar y tener en cuenta para comprender mejor la relación entre lengua, poder, política lingüística y políticas públicas lingüísticas en los Andes? La lengua es un medio clave para la creación, transmisión y recepción de conocimiento, información y productos culturales. La lengua es también, de diversas maneras, un instrumento para referirse al mundo exterior, un medio para constituir relaciones entre hablantes en la interacción verbal, y un código autorreferencial (la función metalingüística del lenguaje [Chouliaraki y Fairclough 1999, 41; Howard 2007, 74]). Por su poder inherente, la lengua hace realidad su potencial para construir, deconstruir, desafiar e influir en ideas, creencias y actitudes. Además, es un medio naturalizado que tendemos a dar por sentado: nos habita y es habitado por nosotros, se encarna en nuestras prácticas comunicativas y puede tener efectos que trascienden el umbral de nuestra conciencia. Esta operación subconsciente de la lengua, como han demostrado muchos estudios de las relaciones entre lengua y poder (Bourdieu 1991; Ives 2004; Joseph

2006), informa el ejercicio de la hegemonía, entendido en el sentido gramsciano, como la producción del consentimiento para nuestra propia subordinación (Femia 1988). La visión de Voloshinov ([1930] 1996) de la lengua como un sistema ideológico de signos que opera mediante el discurso respalda este análisis.

Mi mirada a la relación entre lengua y poder también tiene en cuenta la concepción del poder de Foucault. Según este autor, el poder no está institucionalmente vinculado, sino que es omnipresente. Bajo esta perspectiva, los Estados, las instituciones y las leyes que parecen encarnar el poder no constituyen su origen, pues “son solo las formas terminales que el poder toma”, formas en las que este se cristaliza (Foucault 1978, 92-93). No debemos buscar una fuente del poder, sino más bien considerar que “es el sustrato móvil de las relaciones de fuerza que, en virtud de su desigualdad, engendran constantemente estados de poder, pero estos últimos son siempre locales e inestables” (93).

Gledhill (2000, 150), en su estudio antropológico político *Power and its Disguises*, me ayuda a elaborar el punto. Según este autor, Foucault “ve las relaciones de poder como presentes en todas las relaciones sociales, permeando la sociedad de manera capilar en lugar de descender desde un solo centro de control, como el Estado”. Si bien el poder está en todas partes y permea la sociedad, Foucault (1980, 39, citado por Martín Rojo 2017, 78) también habla de su ubicación granular y sus efectos cognitivos: “el poder llega hasta el mismo grano de los individuos, toca sus cuerpos y se inserta en sus acciones y actitudes, sus discursos, procesos de aprendizaje y vidas cotidianas”. En este sentido, el poder se entiende como “una red de relaciones” en lugar de “una cosa o sustancia”, lo que Foucault (1991, 139, 160) denomina una “microfísica del poder”.

Es también importante considerar la naturaleza de la lengua desde una perspectiva antropológica lingüística, como la que ejemplifican Hauck y Orlandini y sus colaboradores (2018). Siguiendo el legado de Hymes y otros en la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes 1991), estos autores dan un giro ontológico para examinar la lengua en el imaginario amerindio. Basándose en investigaciones etnográficas, enfatizan en las naturalezas de la lengua, para referirse a las múltiples maneras de

conceptualizar la lengua en diversos contextos culturales. El trabajo de Pennycook (2018) sobre teorías poshumanistas de la lengua, su giro, con Makoni, hacia ontologías de la lengua (Pennycook y Makoni 2020, 71) y el enfoque antropológico filosófico de Ingold (2000, 392-405) sobre la lengua como una “práctica social incorporada” (*embodied social practice*) son pertinentes en este sentido.

Con base en nuestro conocimiento etnográfico de las culturas andinas, también es apropiado hablar de los recursos comunicativos en un sentido amplio, en vez de limitarnos a una concepción de la lengua como código verbal. Debemos pensar de manera multimodal sobre la comunicación en una gama de campos semióticos interconectados: sistemas de escritura andinos en diversos medios (Salomon 2004; Salomon y Niño-Murcia 2011), en textiles (Arnold 1997), en producciones musicales y canciones (Stobart 2006), en el manejo ritual de signos de la naturaleza, hojas de coca, miniaturas artesanales y alcohol (Allen 1997, 2002), en el uso de la lengua, vestimenta e iconografía política (Babel 2018) y en el lenguaje de los sueños (Mannheim 1991b). Muchos de estos medios canalizan no solo la comunicación entre seres humanos, sino también la interacción humana con los seres no humanos.

Estas reflexiones sobre la naturaleza de la lengua han guiado mi análisis de las políticas lingüísticas en sus diferentes manifestaciones, tal como se expone en adelante.

Estructura del libro

El libro se divide en tres partes con un total de siete capítulos. Luego de esta introducción, la parte I contiene los capítulos 1 y 2. En el capítulo 1 presento las características lingüísticas, sociales y geográficas de la región estudiada. En el capítulo 2 ofrezco una visión general de los aspectos legislativos y políticos en Ecuador, Perú y Bolivia; me concentro en el período posterior al cambio de milenio, lo cual me ofrece la oportunidad de destacar el marco comparativo. La parte II está dedicada a cuestiones relacionadas con la educación para hablantes de lenguas originarias.

Incluyo una introducción comparativa, seguida de un capítulo dedicado a cada país (3, 4 y 5) y cierro con un resumen comparativo. La parte III incluye dos capítulos. En el capítulo 6 sobre literacidad, textualización y mediatización de las lenguas indígenas abordo, entre otros temas, la estandarización de las lenguas y las literacidades digitales en lenguas indígenas. El capítulo 7 trata sobre la traducción e interpretación (TeI) entre el castellano y las lenguas originarias, un tema relativamente nuevo en el campo de estudios del multilingüismo, que está estrechamente relacionado con los derechos humanos lingüísticos. Luego de un repaso histórico, este capítulo está basado en la investigación etnográfica colaborativa que realicé recientemente en Perú y Bolivia. El libro cierra con algunas reflexiones finales bajo el rubro “paradojas de la diversidad”.

PARTE I
EL ESCENARIO

Capítulo 1

Lenguas, pueblos, lugares

En junio de 1990, se produjo un levantamiento indígena a nivel nacional en Ecuador. El contexto era la antesala del quinto centenario de la llegada de Colón al Caribe en 1492, un momento significativo para el movimiento de derechos indígenas en América Latina. La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) lideró el levantamiento con marchas, asambleas, discursos y una amplia cobertura mediática, ocupando carreteras, espacios públicos y paralizando las actividades cotidianas en todo el país durante varios días.

En un documental conmemorativo del Primer Levantamiento Indígena, publicado en YouTube veinticinco años después, uno de los participantes, originario de la provincia de Tungurahua, explicó la motivación de los pueblos indígenas de la siguiente manera (extracto 1):

Millones de personas salimos a las calles a reclamar por la situación de extrema pobreza e injusticia en las que vivía la gran mayoría de nuestras comunidades, y por el racismo, la exclusión y la discriminación de las que hemos sido víctimas por más de cinco siglos. También cuestionamos la palabra “indio” pues a nuestro entender con este vocablo hace quinientos años los conquistadores españoles nos denigraron, nos invisibilizaron, saquearon nuestra riqueza, instalaron oprobiosos sistemas de explotación para apropiarse del fruto del trabajo de nuestros mayores. Gracias a la palabra “indio” nos negaron el derecho a ser reconocidos como pueblos originarios poseedores de nuestras propias lenguas, territorios y culturas (Chato Chango 2018, 0:50-1:39).

Este extracto representa la relación entre los Estados de Ecuador, Perú y Bolivia y sus poblaciones indígenas como una relación moldeada por un sistema de tenencia de tierras y trabajo forzado desde su fundación como repúblicas independientes a principios del siglo XIX. El autor y narrador, Chato Chango (2018), también alude a la manera en que el mismo lenguaje racializado provocaba esa situación. El sistema creó y reprodujo profundas desigualdades e injusticias, tanto discursivas como socioeconómicas. Una larga historia de resistencia indígena allanó el camino para el resurgimiento que se consolidó de manera tan contundente en la década de los noventa.¹ Los académicos también señalan las transformaciones que tuvieron lugar en el pensamiento político indígena en esa década, y la interacción con las fuerzas de la modernidad y la globalización que daban nueva forma a los Estados-nación en los que se encontraban los territorios indígenas.

En este capítulo presento las características sociales, culturales, geográficas y políticas de los tres países en los que me concentro en este libro, desde una perspectiva comparativa. Aunque mi enfoque principal sea el tiempo posterior al año 2000, el período más reciente se considera a la luz de la historia. Ecuador y Perú bordean la costa del Pacífico y tienen grandes ciudades en esa región (Guayaquil y Lima, respectivamente) que los han abierto al comercio marítimo y a las influencias globales. Por el contrario, después de la Guerra del Pacífico a fines del siglo XIX, entre Chile, por un lado, y Perú y Bolivia por el otro, esta perdió su acceso a la costa ante Chile. Sin embargo, Bolivia ha estado orientada hacia Argentina y Brasil para fines comerciales. Si bien los tres países tienen grandes extensiones de selva amazónica dentro de sus límites, Bolivia se diferencia al haber desarrollado un núcleo comercial e industrial en sus tierras bajas tropicales, en el departamento de Santa Cruz, para compensar la falta de terreno costero para la industrialización. La capital departamental, Santa Cruz de la Sierra, es un centro de viajes aéreos hacia Europa y más allá.

¹ El levantamiento llevó a un diálogo entre los dirigentes de las organizaciones indígenas y el gobierno, en el que las primeras obtuvieron varias concesiones. Sobre este período en la política ecuatoriana, ver Selverston-Scher (2001), Field (2007) y Becker (2008); sobre los movimientos indígenas en América Latina, ver Postero y Zamosc (2004) y Lucero (2008).

Una opinión común es que la organización política indígena ha estado más desarrollada y ha sido más efectiva en ganar terreno dentro del Estado-nación en Ecuador y Bolivia en comparación con Perú (Albó 1991, 2008; Degregori 1998; Yashar 1998; Pajuelo Teves 2007). Examinó algunas de las razones por las cuales esto podría ser así y comento en qué medida esta opinión es válida.

En el caso del Perú, a partir de mediados del siglo XX, hubo niveles inéditos de migración de indígenas de la Sierra a la Costa y, en general, de las zonas rurales a las urbanas. Esto provocó un importante cambio demográfico. Por ejemplo, mientras en 1940 el 75 % de la población nacional (5,8 millones) se encontraba en la Sierra, para 1960 la población costera había aumentado del 25 % al 39 % del total (Albó 1999, 808). Junto con esto, el cambio cultural, incluido el cambio de código lingüístico, asociado con la migración de las zonas rurales a las urbanas, se aceleró.

Las ciudades de Quito, en Ecuador y La Paz, en Bolivia, se encuentran en el corazón andino de los pueblos kichwa y aymara, respectivamente. La politización indígena creció entre los migrantes educados en estos centros urbanos, ya que mantuvieron un contacto cercano con sus redes en las zonas rurales. En el caso de La Paz, los aymara urbanos se establecieron en la periferia altiplánica de la ciudad, y formaron una gran concentración urbana en El Alto, que luego adquirió estatus de ciudad independiente. Por otro lado, los quechuas bolivianos tienen sus tierras naturales en los valles templados del departamento de Cochabamba y en la Sierra sur de Sucre y Potosí. El departamento de Oruro y la región conocida como el Norte de Potosí, aunque anteriormente también eran bastiones aymaras, se volvieron trilingües (aymara-quechua-castellano) a medida que los quechuahablantes se establecieron allí para trabajar en las minas de estaño a mediados del siglo XX.

En contraste, la capital del Perú (Lima), con su ubicación en la costa del Pacífico, está geográficamente desconectada de las realidades de los pueblos indígenas de la Sierra y de la Selva. A pesar del flujo migratorio ya referido, y del crecimiento de los asentamientos informales, los migrantes indígenas, al menos en sus primeras oleadas, aspiraban a la asimilación y la movilidad social ascendente. Partidos políticos populares como la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA), de orientación socialista, se fundaron

con una ideología clasista. La agenda étnica que llegó a estar asociada con los movimientos indígenas ecuatorianos y bolivianos, así como la eventual formación de partidos políticos, no tenía cabida en este proceso.

No obstante, la observación de que la organización política indígena ha sido menos prominente en Perú que en sus países vecinos debe ser matizada. Algunos académicos argumentan que, aunque no exista una organización indígena a nivel nacional en Perú de la misma manera que en Ecuador y Bolivia, “la ausencia de una federación indígena nacional no debe equipararse con una falta de movilización étnica” (García 2003, 89). Es importante destacar que durante la presidencia del proindígena Alejandro Toledo (2001-2006) se hicieron esfuerzos para construir una organización nacional en forma de la Coordinadora Permanente de los Pueblos Indígenas del Perú (COPPIP), aunque esta tuvo una corta duración (Pajuelo Teves 2007, 148). También en Perú, la CONACAMI (Confederación Nacional de Comunidades del Perú Afectadas por la Minería) tiene un efecto unificador a nivel nacional, aunque las comunidades involucradas no siempre se autoidentifican como indígenas.

Además, si bien el punto puede ser válido para la Sierra, la Amazonía peruana ha presentado un escenario contrastante. Desde principios de la década de los ochenta, una alianza de pueblos de la selva tropical se constituyó en la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), cuya fuerza unificada era necesaria para contrarrestar las incursiones de las compañías petroleras y colonizadores en sus tierras. Tuvieron éxito, en las etapas iniciales, en desarrollar proyectos económicos y educativos que reforzaron su compromiso con su propia forma de vida, con el apoyo de ONG y antropólogos (Albó 2008, 182). Con soporte mutuo e influencia a través de las fronteras nacionales, organizaciones similares surgieron en las regiones amazónicas del Ecuador (Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana, CONFENIAE) y Bolivia (Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano, CIDOB).

La existencia de AIDSESP también ayudó a que los pueblos de la selva peruana se unieran frente a Sendero Luminoso, organización guerrillera cuya campaña de terror obstaculizó el progreso del país durante veinte años (1980-2000 [Poole y Rénique 1992; Stern 1998]). Este período de guerra interna es un factor importante a considerar al comparar los éxitos

relativos de la organización política indígena en los tres países (Albó 2008, 184-192). La violencia de Sendero Luminoso y la de los contrainsurgentes estatales tuvo un impacto devastador en el pueblo quechua de la Sierra sur y central y en los asháninka de la Selva. Según la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR 2003), el 40% de las aproximadamente 69 280 víctimas de la guerra se encontraban en el departamento de Ayacucho; la cantidad aumenta al 85% cuando se incluyen los departamentos de Junín, Huánuco, Huancavelica, Apurímac y San Martín. Todos estos tienen altos porcentajes de población indígena, tanto andina como amazónica. Según el informe de la CVR, el 75% de las víctimas hablaban quechua u otra lengua indígena como lengua materna (Albó 2008, 187).

El posicionamiento cultural del “yo” en los Andes

En las sociedades andinas, la forma en que los individuos y los grupos se posicionan en relación con otros está inextricablemente ligada a la historia de la colonización en la región. La estructura social fue moldeada por la clasificación racializada de las poblaciones del Nuevo Mundo por parte de los europeos desde los primeros años de la colonización. Esta clasificación jerárquica estuvo vinculada al uso diferencial de esas poblaciones como mano de obra. En el caso de los pueblos indígenas y, posteriormente, de los africanos transportados como esclavos, esta mano de obra era a menudo forzada y sin remuneración. La articulación entre la categorización racial, la subyugación y la explotación económica dio lugar a lo que Quijano (2000) ha llamado la ‘colonialidad del poder’. Como lo ha expresado Jiménez Quispe (2014, 171), refiriéndose al mencionado autor, “la clasificación racial es la dimensión más duradera de la dominación colonial”.

Las estructuras de la colonialidad del poder están en la raíz de la diferenciación social, de acuerdo con las categorías percibidas de raza, clase, etnia y género.² Estas estructuras han moldeado y han sido moldeadas por

² Sobre la colonialidad del poder, consultar también a Mignolo (2012). Para conocer la historia de la raza y la etnicidad en los Andes, se puede consultar a Larson (2004) y Gotkowitz (2011). Sobre raza y etnicidad en América Latina en un sentido más amplio, consultar a Wade (1997).

comportamientos y formas de pensar discriminatorios, que se expresan en prácticas excluyentes en los espacios públicos y un vocabulario que verbaliza los estereotipos y prejuicios. A pesar del desarrollo a lo largo del siglo XX y principios del siglo XXI de modelos político-económicos más ilustrados, reformas agrarias, el derecho al voto de los ciudadanos y programas de educación indígena, estos patrones persisten. Hoy en día, la investigación científica social incluye la realizada por estudiosos latinoamericanos que se posicionan como indígenas y resalta las formas en que los pueblos indígenas y otros grupos minoritarios toman medidas políticas y culturales para empoderarse y contrarrestar el racismo (De la Cadena y Starn 2007; Calla y The Racism Observatory Research Group 2011; Ari 2014; Wade, Scorer y Aguiló 2019; Moreno Figueroa y Wade 2022).

Aquí analizo las formas en que las identidades culturales se manifiestan en la actualidad en los Andes. Primero, examino en términos cualitativos algunos de los escenarios que luego presento de manera más cuantitativa en la sección “Lenguas y pueblos”. Mientras que las categorías de indigeneidad, etnicidad y mestizaje se invocan con frecuencia en las ciencias sociales y pueden reflejar decisiones políticas diseñadas para “gestionar” la diversidad, en la experiencia vivida las distinciones de identidad son fluidas y contingentes según la perspectiva del individuo o grupo. Además, el discurso oficial en torno a ellas puede mutar según los intereses y las ideologías cambiantes de cualquier régimen estatal; a su vez, las categorizaciones impuestas por otros pueden ser resistidas por las personas así categorizadas.

Como mencioné en la introducción, el ideal de una correlación directa entre lengua y Estado-nación que se remonta a modelos europeos históricos resuena todavía en América Latina. Al mismo tiempo, la relación entre lengua hablada e identidad es matizada y varía con el tiempo y el lugar. En la realidad vivida, la autoidentificación indígena y el hablar una lengua indígena no son necesariamente coincidentes. En los Andes del Perú y Bolivia es común que las personas hablen quechua sin necesariamente considerarse de etnia indígena. Esto ocurre en menor medida con el aymara, debido a un fuerte sentido de nacionalismo aymara. En los casos del quechua y el aymara, la autoidentificación indígena, además, no se basa necesariamente en ser

hablante de la lengua ancestral. En Ecuador, la situación difiere un tanto: quienes hablan las lenguas originarias, junto con el castellano, en general se autodefinen culturalmente como indígenas. Cada vez más, estas personas pueden conservar rasgos exteriores de esa identidad, como la trenza, el poncho y la *wallkarina* (rebozo), aunque dejen de hablar kichwa de manera regular. En Ecuador, es raro en la actualidad que los mestizos sean bilingües en castellano y una lengua indígena, aunque hay excepciones. En los tres países, en el contexto de las políticas lingüísticas, se puede suponer una coincidencia teórica entre el hablar la lengua indígena y la autoidentificación indígena, mientras que de hecho se está produciendo un desplazamiento a gran escala hacia el castellano. Esto puede ser problemático a la hora de diseñar políticas lingüísticas apropiadas.

A continuación, problematizo la cuestión de la clasificación social y la nomenclatura en relación con los pueblos andinos y sus lenguas. Luego, adopto un enfoque semiótico para describir cómo la lengua se correlaciona con otros rasgos externos en la construcción de las identidades culturales. Concluyo con algunos ejemplos de la estructuración discursiva de la identidad tal como se revela en conversaciones y entrevistas que realicé en el curso de la investigación.

Clasificación social y nomenclatura de pueblos y lenguas

Vimos en el extracto del *Manuscrito de Huarochirí* del siglo XVI, comentado en la introducción, cómo el escribano quechua anónimo, desde un *locus* de enunciación colonizado, formuló el término híbrido *runa yndio ñisca* (gente llamada indios [Taylor 2008, 22]) para referirse a sus antepasados prehispánicos. El dilema de la autoidentificación que enfrentó el cronista de Huarochirí en la época colonial aún resonaba en el siglo XX, como se muestra en la autobiografía oral de un hombre quechuahablante, Gregorio Condori Mamani. Esta fue documentada por dos antropólogos radicados en Cusco en la década de los setenta, quienes lo registraron, transcribieron y tradujeron al castellano. Gregorio explicó su sentido de identidad con estas palabras:

Noqanchisqa kanchis peruanos, indigenas, paykunaqa karanku Inka runa, pero churinkunan kanchis, chaymantan wañuchiranku chay españakunapas Tupaq Amaruta. (Nosotros somos peruanos, indígenas, ellos eran *inka runas*, pero somos sus hijos por eso también mataron esos españoles a Túpac Amaru [Valderrama y Escalante 1982, 50]).

El testimonio de Gregorio revela la multidimensionalidad inherente a la autoidentificación desde la perspectiva de un quechuahablante monolingüe de la Sierra sur peruana en esa época. Utilizando un vocabulario que proviene tanto del quechua como del castellano, y hablando como “nosotros”, posiciona a su grupo simultáneamente como “peruanos”, como “indígenas” y como hijos (*churikuna*) de los incas, a quienes se refiere como *runa* (gente) y de quienes se considera descendiente junto con sus paisanos. En contraste, utiliza un hispanismo, *españakuna* (literalmente “españoles”), para nombrar a quienes fueron responsables de la muerte de su ancestro inca, Tupac Amaru.³

En las últimas décadas, los Estados latinoamericanos han hecho esfuerzos sucesivos para establecer un término con el cual categorizar a la “gente llamada indios” en el discurso oficial y para fines de formulación de políticas. Estos esfuerzos muestran muchas fluctuaciones, no en menor medida porque los “indios” pueden desafiar la denominación estatal y reclamar otra.

En mi análisis, distingo tres tipos de terminología. En primer lugar, está la terminología utilizada para nombrar a los pueblos y sus lenguas con el fin de demarcar sus identidades distintivas. En segundo lugar, señalo el vocabulario utilizado para categorizar la sociedad en términos raciales, étnicos y de clase, por más fluido y sujeto a cuestionamiento que pueda ser. Ambos tipos se encuentran tanto en el discurso oficial como en el habla cotidiana. En tercer lugar, identifiqué la terminología político-administrativa

³ La multidimensionalidad de la identidad indígena andina se puede caracterizar como vertical (con respecto al Estado peruano) en contraposición con una caracterización horizontal (con respecto a la historia de Cusco [Valdiviezo 2013, 24]); ver también Howard (2005). Sobre el sentido de identidad entre los habitantes de Huarochirí en la hora actual, ver Bennison (2019).

que define el estatus atribuido a las poblaciones indígenas dentro del Estado-nación. En los tres casos, el lugar desde el cual se aplica un término clasificatorio (el *locus* de enunciación) es de interés crítico: puede ser el discurso del Estado o de las organizaciones indígenas, o el lenguaje cotidiano de los miembros de la sociedad civil. Nombrar y clasificarse a uno mismo y al otro es un proceso estructurante que cumple una serie de funciones según la posición de sujeto que ocupa el hablante.

En tiempos coloniales, se desarrolló un sistema burocrático de clasificación social para diferenciar a las poblaciones indígenas (indio, nativo) de aquellos de ascendencia europea (criollo), de herencia mixta (mestizo) y de origen africano (mulato). Hasta comienzos de la República, la categorización como “indio” o “mestizo” tenía implicaciones fiscales para quienes fueron agrupados de esa manera; hoy, ser reconocido como “indígena” tiene implicaciones para acceder a los derechos indígenas bajo la legislación internacional y nacional.

Ser mestizo es una categorización que abarca a grandes sectores de la población latinoamericana. Los mestizos en Cusco y muchos otros centros urbanos provinciales de los Andes pueden ser bilingües e incluso trilingües, en castellano, quechua y/o aymara. Si bien algunos comentaristas han argumentado que durante el siglo XX ser mestizo se volvió una categoría principalmente cultural en lugar de racial, los trabajos de Wade (2005) y De la Cadena (2000) indican que la situación es más complicada. De la Cadena (2000, 30), en su trabajo histórico y etnográfico en Cusco, muestra cómo la identidad mestiza combina elementos de avance social, especialmente la educación y el espíritu empresarial, con fuertes tradiciones culturales regionales consideradas auténticas. Desde este punto de vista, ser mestizo no excluye ser indígena. En este sentido, los mestizos mantienen costumbres indígenas mientras se distancian crucialmente de los *runa*, a quienes consideran “indios”. Estos hallazgos se relacionan con el argumento de Wade (2005) de que el mestizaje, aunque aparezca ser el resultado idealizado de la mezcla cultural es, en términos reales, un mecanismo racializado para reproducir la estratificación social, con el “indio” en el rango inferior de la jerarquía.

El vocabulario en cuestión aparece tanto en el habla cotidiana como en el discurso oficial, en los textos de constituciones políticas y leyes, por

ejemplo. En ambos contextos, existe una tensión entre fuerzas centrípetas y centrífugas (Bakhtin 1981, 272) según la forma en que se desempeñan y categorizan las identidades.

En el uso cotidiano, por un lado, se pueden detectar tendencias centrípetas o de fijación. Como en el ejemplo de “indio” mencionado en el extracto 1, el léxico de la diferencia (Howard 2009a) impregna un discurso racializado que representa, se refiere e interpela a otros. En el castellano andino, palabras como indio y su equivalente femenino india, runa (persona indígena), cholo y su contraparte femenina chola (persona indígena aculturada), mitayo (trabajador forzado) entre otras, se utilizan con connotaciones peyorativas para demarcar y menospreciar, trazando líneas percibidas como de diferencia.⁴ Este tipo de interpelación es comparable al discurso del odio abordado por Butler (1997; para el contexto andino, ver Huayhua [2018]).

En contextos legislativos, la terminología evoca los supuestos clasificatorios en los que se basa la política. Etiquetas como “indígena” y “mestizo” tienen un efecto interpelativo que deja poco espacio para una réplica una vez que se fijan en el lenguaje del Estado. Esto es evidencia de una tendencia centrípeta en la que el texto de la política asume las categorías de identidad como algo dado.

Ideologías lingüísticas, semiótica y la performatividad de las identidades

En el discurso y la práctica cotidianos, también vemos efectos centrífugos que revelan resistencia a la fijación de identidades; la gente puede resistir las fuerzas centrípetas de interpelación que son inherentes al hábito de nombrar. Así, los discursos y prácticas en torno a la identidad son multifacéticos e interseccionales debido a diversas fuerzas, desde la colonialidad hasta la modernidad y la globalización. Como he demostrado en otro lugar (Howard 2009a), debemos ir más allá de las denominaciones y terminologías discutidas anteriormente para entender la identidad como experiencia vivida y como un fenómeno performativo en evolución que no alcanza la fijeza (Hall 1996).

⁴ La palabra *runa* adquiere una connotación peyorativa cuando se utiliza como préstamo quechua en el castellano de hablantes no indígenas.

El enfoque de las ideologías lingüísticas es útil en este sentido.⁵ Las ideologías lingüísticas atraviesan los temas de identidad, política indígena y política pública lingüística, que son centrales en este libro. Una perspectiva desde las ideologías lingüísticas nos ayuda a interpretar las luchas discursivas que ocurren en diferentes escalas. En entornos poscoloniales como los que encontramos en los Andes, el estudio de las ideologías lingüísticas nos permite identificar y analizar actitudes y prácticas discriminatorias que puedan mantener las desigualdades del *statu quo*. Estas ideologías también informan la legislación sobre los derechos lingüísticos, así como el diseño e implementación de políticas públicas lingüísticas a nivel gubernamental y de base.

Las ideologías lingüísticas, como afirma Woolard (1998, 3): “no son cuestión solo de lengua. Más bien, vinculan los usos lingüísticos con la identidad, la estética, la moralidad y la epistemología”. La operación de las ideologías lingüísticas en los Andes confirma esta naturaleza multifacética (Howard 2007, 49-60), como voy a demostrar. Parto del enfoque semiótico desarrollado por Gal e Irvine (1995), inspirado en Peirce (1974) y construido sobre la base de Silverstein (1979). Particularmente, me centro en la indexicalidad y el concepto relacionado de iconicidad, siguiendo a Gal e Irvine (2019, 96) que proponen: “los signos icónicos representan su objeto, mientras que las relaciones indexicales muestran una contigüidad o co-ocurrencia entre un signo y su objeto semiótico propuesto” (ver también Irvine y Gal 2000; Silverstein 2003; Woolard 2021, 7-11). Como ejemplo, un mestizo bilingüe que hablaba quechua y castellano y que trabajaba en desarrollo rural, con quien hablé en 1999, describió de manera idealizada cómo, para la gente en las provincias altas del departamento de Cusco, hablar quechua iba de la mano con muchas características de su entorno (las colinas, vicuñas, alpacas y caballos) para conformar su sentido de ser y pertenencia al lugar. Estas características, desde su descripción y en los

⁵ Sobre el tema de las ideologías lingüísticas, ver Woolard y Schieffelin (1994), Schieffelin, Woolard y Kroskrity (1998), Jaffe (1999), Kroskrity (2000), Woolard (2016) y Rosa y Burdick (2017). Sobre las ideologías lingüísticas en los Andes, ver Hornberger (1988), Howard (2007), Zavala (2014), Coronel-Molina (2015) y Howard (2024). Agradezco a Kathryn Woolard sus comentarios sobre el tema en correspondencia personal, durante 2021.

términos de Gal e Irvine, mantenían una relación contigua con el uso de la lengua, la una “indexa” a la otra. Con este ejemplo se percibe un proceso de naturalización de la relación semiótica que podría llevar de la indexicalidad a una iconización plena (Gal e Irvine 2019, 106; Howard 2024).

Otro ejemplo de indexicalidad se encuentra en la pronunciación del castellano por parte de personas cuya socialización temprana fue en lengua quechua. Esto se evidencia principalmente entre las generaciones mayores. El castellano distingue cinco fonemas vocálicos: /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/, mientras que el quechua solo distingue tres: /a/, /i/ y /u/. La interfaz entre los sistemas fónicos de los dos idiomas explica cómo, en el habla del quechuahablante que adquiere el castellano más adelante, la /i/ se fusiona con la /e/, como en [iskwila] para escuela, y la /o/ converge con la /u/ como en [bwinu] para bueno, y así sucesivamente. Esta característica ha recibido una etiqueta coloquial, *mote*, *motoso* (literalmente maíz cocido), usado peyorativamente para caracterizar la influencia del quechua en el castellano hablado. La percepción de mote en la pronunciación de un hablante se torna en un estigma y una contraseña para clasificar negativamente y caricaturizar a los individuos con estos dejos de habla campesina. En términos semióticos, la convergencia de las vocales /i/ y /e/, /o/ y /u/ indexa una identidad racializada (Gal e Irvine 1995; Woolard 1998; Irvine y Gal 2000; Gal e Irvine 2019). De hecho, como marcador fonético de “indigeneidad”, se puede considerar que el mote evoluciona de índice a ícono: sería un caso del “cambio de relaciones de signo” que Gal e Irvine (2019, 106) consideran “uno de los aspectos más importantes del trabajo ideológico”.

El campo de la política de identidad proporciona ejemplos de otro tipo. Aquí, la afirmación estratégica de indigeneidad, de la cual forma parte la demanda de una lengua, puede llevar a una “iconicidad indexical” del uso de la lengua con fines de relaciones públicas (Woolard 2016, 23). Esto ha sido notable en Perú y Bolivia desde la década de los noventa. Un momento emblemático fue la ceremonia de inauguración, en 1994, del vicepresidente boliviano entonces electo, Víctor Hugo Cárdenas, intelectual y figura política aymara. Por primera vez en la historia de Bolivia, un líder se dirigió a la nación a través de los medios en cuatro de los idiomas del país: castellano, aymara, quechua y guaraní. Irónicamente, el presidente electo Gonzalo Sánchez de Losada (conocido como Goni), propietario de minas y de ascendencia

criolla, fue criticado al mismo tiempo en la prensa por hablar castellano con acento inglés, resultado de años de exilio político en Estados Unidos (Howard 2010b). En el primer caso, la elección de lenguas de Cárdenas lo indexicó como solidario con la mayoría indígena del país; en el segundo caso, el acento de Goni se tomó como marcador iconizado de estatus elitista.

En el período posmilenio, hubo numerosos casos en los que el uso de una lengua indígena y el vestuario tradicional por parte de un personaje público estuvieron vinculados semióticamente. Este fue el caso en la ceremonia inaugural del presidente boliviano Evo Morales Ayma en el sitio histórico de Tiwanaku en enero de 2006. En esta ocasión, líderes religiosos aymaras pronunciaron una bendición en su lengua y Morales vistió un poncho y fue coronado con flores (Canessa 2006; Postero 2007; Howard 2010b). Quizás los casos más llamativos han sido aquellos en los que titulares de cargos públicos de ascendencia europea, no hablantes de ninguna lengua indígena, como Pedro Pablo Kuczynski (conocido como PPK), elegido presidente del Perú en 2016, utilizaron públicamente el quechua, por ejemplo, al lanzar un noticiero quechua en la televisión nacional (diciembre de 2016) y en la presentación de la Política Nacional de Lenguas Indígenas del Perú en el palacio presidencial en agosto de 2017. PPK puede ser categorizado como miembro criollo de la comunidad empresarial cuyo uso del idioma andino en tales contextos es más bien simbólico, aunque no menos significativo por ello.⁶

En las sociedades andinas, rasgos estéticos como el estilo de cabello y vestimenta, la música, la comida y el diseño arquitectónico en la vivienda, juegan un papel semiótico similar al uso de las lenguas originarias. El siguiente extracto, tomado de mis apuntes de diario, ilustra el caso.

En abril de 2019, acompañada de mi colega norteamericana Judy Blankenship, visité la comunidad de La Capilla, al suroeste de la ciudad de Cañar (Sierra sur del Ecuador). Había estado allí en 1976 y volví en 1999. En cada ocasión, me encontré con algunas de las mismas familias, aunque

⁶ Para otro ejemplo del uso estratégico e indexical del quechua con fines políticos, ver Zavala et al. (2014). Los candidatos bilingües (castellano-quechua) en una campaña electoral en el sur del Perú ganaron votos al cortejar al electorado en quechua, solo para volver al castellano en interacciones con sus electores quechuahablantes una vez elegidos.

algunas personas habían fallecido en estos años. La Capilla siempre ha sido una comunidad mixta en términos de etnia, tal vez debido a su proximidad a la ciudad. La comunidad detrás de ella, al oeste, llamada Chorocopte, ya en la década de 1970 era un asentamiento mestizo. En La Capilla, fui a la casa de Antonio y su esposa Carmen. Había conocido a Antonio en la década de 1970, cuando él tenía unos 20 años. Junto con su amigo Esteban, habían trabajado conmigo en la gramática kichwa, habían tocado música en el acordeón, y me habían presentado a personas mayores de la comunidad, que compartieron conmigo su conocimiento de la tradición oral. Este encuentro en 2019 fue muy significativo, ya que reflexionamos sobre cuánto habían cambiado la vida comunitaria y la infraestructura a lo largo de las décadas y recordamos nuestra amistad de hace tanto tiempo.

Los recuerdos fueron provocados por algunas fotos que llevé conmigo, tomadas en 1976, en las cuales figuraban ellos y otros comuneros, vestidos para una ocasión festiva. Esteban hoy vive en Chorocopte, lleva un sombrero Stetson, se ha cortado la trenza y cría ganado. Ha tenido éxito económicamente y con ello ha habido un cambio en su estilo cultural. Lo encontramos sonriendo en una de las fotos: un joven de *chimba* (trenza larga de hombre con unos seis u ocho mechones de cabello), camisa bordada y poncho rojo y negro, todos estos índices de la identidad cañari. La conversación funcionó en ambas direcciones, ya que Antonio sacó algunas pequeñas fotos en blanco y negro de mi persona cuando tenía 26 años, con cabello largo y negro recogido en una cola de caballo.

Hablamos sobre los cambios en el estilo de vida, el uso de la lengua kichwa y la vestimenta a lo largo de los años. Las mujeres más jóvenes de hoy han dejado atrás las polleras de tela de lana de oveja tejidas en casa; y los ponchos “amarrados” son menos comunes entre los hombres. Carmen dijo que nunca fue kichwahablante; Antonio dijo que lo aprendió al ser criado por sus abuelos y que, aunque no lo habla con fluidez, entiende todo.

Antes de partir para caminar de regreso a la ciudad, la familia nos sirvió deliciosas truchas a la parrilla, pescadas localmente, y habas frescas. Estábamos en Semana Santa, por lo que la gente estaba comiendo *chiviles* (pastel de maíz envuelto en hojas de *wikundu*) (diario de campo, Cañar, 19 de abril de 2019).

En 2019 noté un desplazamiento generalizado del kichwa al castellano entre la gente indígena de Cañar, hasta la edad de 40 a 50 años. No obstante, como ya mencioné, muchas personas siguen manifestando su identidad indígena externamente a través de estilos de cabello y vestimenta. La trenza (*chimba*), que indica pertenencia cañari en los hombres, perdura incluso entre jóvenes profesionales que, por lo demás, visten de manera occidental; el sombrero de fieltro redondo es otro rasgo perdurable. La acción de cortarse la *chimba* parece señalar un distanciamiento de la autoidentificación indígena, quizás de manera más decisiva que el cambio de idioma.⁷

Otro factor importante en la expresión externa de la identidad es la afiliación política. Características como banderas, colores, logotipos y lemas actúan como íconos en ese sentido. Un estudio de Rappaport (1997) en el sur de Colombia, realizado en el momento del resurgimiento indígena a principios de la década de los noventa, se centró en la iconografía política de los cumbales, un pueblo andino que había perdido el uso del kichwa pero manifestaba sus demandas de reconocimiento político y derechos a través de esos canales visuales. La bandera a cuadros multicolores conocida como *wiphala* se convirtió en un ícono transnacional de la identidad política y la solidaridad indígena andina (Pajuelo Teves 2007, 147-156). La *wiphala* se mantuvo izada en el palacio presidencial de La Paz, Bolivia, junto a la bandera nacional, durante toda la presidencia de Evo Morales (2006-2019). La *wiphala* también ha sido objeto del oprobio de la extrema derecha y de una reacción abiertamente racista, como en Sucre, Bolivia, en mayo de 2008 cuando las multitudes salieron a las calles y la quemaron públicamente (Stobart 2019). Esto ocurrió nuevamente en noviembre de 2019 cuando fue bajada del palacio y quemada por una multitud enfurecida alineada con la insurgencia de la derecha que acompañó a la destitución de Morales (Zamorano Villarreal 2020).

En los discursos de identidad que surgen en las conversaciones y entrevistas que he tenido, hay una interacción entre fuerzas centrífugas y centrípetas. Estas fuerzas opuestas, normativas versus heterodoxas, no se encuentran solo en el lenguaje en sí, sino también en la variedad de canales

⁷ Acera de la trenza como marcador racial y el significado del corte de cabello, ver Wade (2022, 179).

semióticos que se entrecruzan con el lenguaje para expresar un posicionamiento identitario. La identidad cultural se debe entender como un concepto productivo, negociable y siempre abierto.

Un buen ejemplo de esto surgió en una conversación que tuve con algunos maestros indígenas en Cañar, Ecuador, sobre los cambios en los estilos de vestimenta. Una maestra llevaba una prenda que, desde el punto de vista occidental, describiríamos como falda. La falda andina tradicional es muy amplia, hecha de tela de lana de oveja tejida a mano y se conoce como *pollera*. La falda occidental, por lo contrario, es recta y hecha de fibra sintética. La falda de esta maestra era algo híbrido: hecha al estilo de una pollera, pero de tela sintética. Yo hice una pregunta al grupo sobre la diferencia entre ser indígena y ser mestizo. Este debate acerca de la identidad de la pollera surgió en su respuesta:

Participante 1 (mujer). Bueno, en lo que respecta a eso, las características serían diferentes; el indígena, decimos indígena porque hablamos kichwa, nos vestimos así, como yo, con una pollera, bueno...

Participante 3 (hombre). (Inaudible)

Autora. ¿Qué dijo él?

Participante 2 (mujer). Dijo que no es una pollera.

Autora. ¿Y por qué dices eso?

Participante 3. Tiene un forro en el interior, ¿ves?

Participante 1. En el interior, pero aquí es una pollera.

Autora. ¿Ah, sí?

Participante 1. Lo llamamos igual; eso es todo lo que importa.

Autora. ¿Qué dices?

Participante 4 (mujer). Visto de esa manera, nosotros mismos no estamos valorando nuestra cultura del pasado, hemos cambiado completamente, y nuestras familias o nuestros abuelos siguen manteniendo algunas cosas, pero ahora los *runa* gentes [sic] no son lo mismo que nuestros antepasados (conversación con maestros del IBE en Cañar, Ecuador, 14 de diciembre de 1998 [Howard 2009a, 39-40]).

A medida que seguía la conversación, los participantes aportaban más ejemplos de cómo sus vidas habían cambiado en relación con las de sus

padres y abuelos, centrándose en la estética de la vestimenta. Comparaban la tela de lana de oveja a la tela sintética, las sandalias caseras (*ushuta*) a los zapatos elaborados en fábrica; la blusa bordada (*tarpa*) y el chal tejido a mano (*wallkarina*) se veían cada vez más como cosas del pasado (Howard 2009a, 41). Por todos estos indicadores, los *runas* habían cambiado en comparación con sus antepasados. El ejemplo nos brinda una visión de la performatividad de la identidad. Después de un debate, la persona que llevaba la pollera-falda parecía pensar que, debido a su forma, algo de su significado cultural permanecía, incluso si su material sintético era nuevo; para ella, el nombre “pollera” aún tenía importancia.

Los discursos sobre el tema de la identidad en los Andes revelan con frecuencia este tipo de tensión. En el ejemplo anterior, debe reconocerse que, como investigadora, yo misma la provoqué, al pedir específicamente a los participantes que explicaran los significados de la terminología clasificatoria. Que tuvieran dificultades para proporcionar una explicación categórica fue, para mí, un hallazgo significativo.

Otro ejemplo de esta tensión se encuentra en una interacción que tuvo lugar entre dos miembros del Congreso peruano, que fue filmada por periodistas y se volvió viral en las redes sociales en ese momento (6 de septiembre de 2007). El video está disponible en YouTube (Uturunkucha 2012).⁸ Los participantes son dos mujeres, una blanca y otra indígena. La primera, Martha Hildebrandt, se oponía al proyecto de ley de derechos lingüísticos que la segunda, María Sumire, había presentado ante el Parlamento. En el clip, vemos cómo Hildebrandt desestima de manera grosera a su colega, alegando que carece de las credenciales profesionales para tratar asuntos lingüísticos. Sumire se defiende con las palabras “soy indígena, pero soy abogada”. Sus palabras revelan la complejidad de la identidad tal como se siente en la experiencia vivida, su interseccionalidad, y sus múltiples capas. Lo más sugestivo es el uso de la conjunción “pero”, que revela una aparente necesidad de justificar su sentido de posición; como si ser abogada hiciera aceptable ser indígena.

⁸ Consultar también a Ballón Aguirre (2009, 19-20) para el análisis de este caso.

¿Por qué María Sumire siente la necesidad de justificar su indigeneidad? ¿Por qué al hacerlo recurre a sus credenciales profesionales? Aquí opera una suposición estructural: que pertenecer a una categoría excluye pertenecer a la otra. Con sus palabras, busca desafiar esa suposición y dejar en claro la naturaleza y legitimidad de su posición de sujeto. Este ejemplo demuestra cómo el análisis de los discursos de identidad en los Andes puede revelar cuestiones estructurales profundas. Una y otra vez encontramos que los indígenas no pueden ascender a ciertos puestos en el mercado laboral, incluso cuando estos están diseñados para hablantes de las lenguas indígenas, ya que no tienen las calificaciones educativas formales requeridas. Ser indígena significa que a menudo hay obstáculos insuperables para obtener estas calificaciones.

Lenguas y pueblos: una mirada geográfica

Hemos demostrado en la sección anterior la complejidad que presenta el vocabulario para hablar de las identidades culturales en el contexto andino-amazónico. De igual manera, debemos problematizar la nomenclatura que utilizamos para designar las lenguas originarias y sus hablantes, y la manera de escribirla.

Poco después de su llegada, los colonizadores buscaron identificar sistemas para nombrar a los diversos pueblos (etnónimos) y las lenguas que hablaban (glotónimos). Se aplicaron etnónimos que connotaban “salvaje”, como el caso de los “aucas” en Ecuador. Los pueblos afectados se opusieron a tales denominaciones; hoy en día, los aucas son conocidos como *wao*, que significa “gente” en su idioma. De hecho, la noción misma de nombrar un pueblo o nación era un concepto introducido, que seguía surgiendo hacia mediados del siglo XX y se analiza como un proceso de etnogénesis en la literatura antropológica. Tal es el caso de “los quechua” y “los aymara”. Los *ayllus*, un sistema de organización social basado en lazos de parentesco y territoriales, tenían otras designaciones.

Los glotónimos también eran constructos europeos. Hoy en día, los hablantes reclaman (o inventan) sus propios glotónimos: *runa simi* para el quechua (literalmente, “boca de la gente”) y *jaqi aru* para el aymara

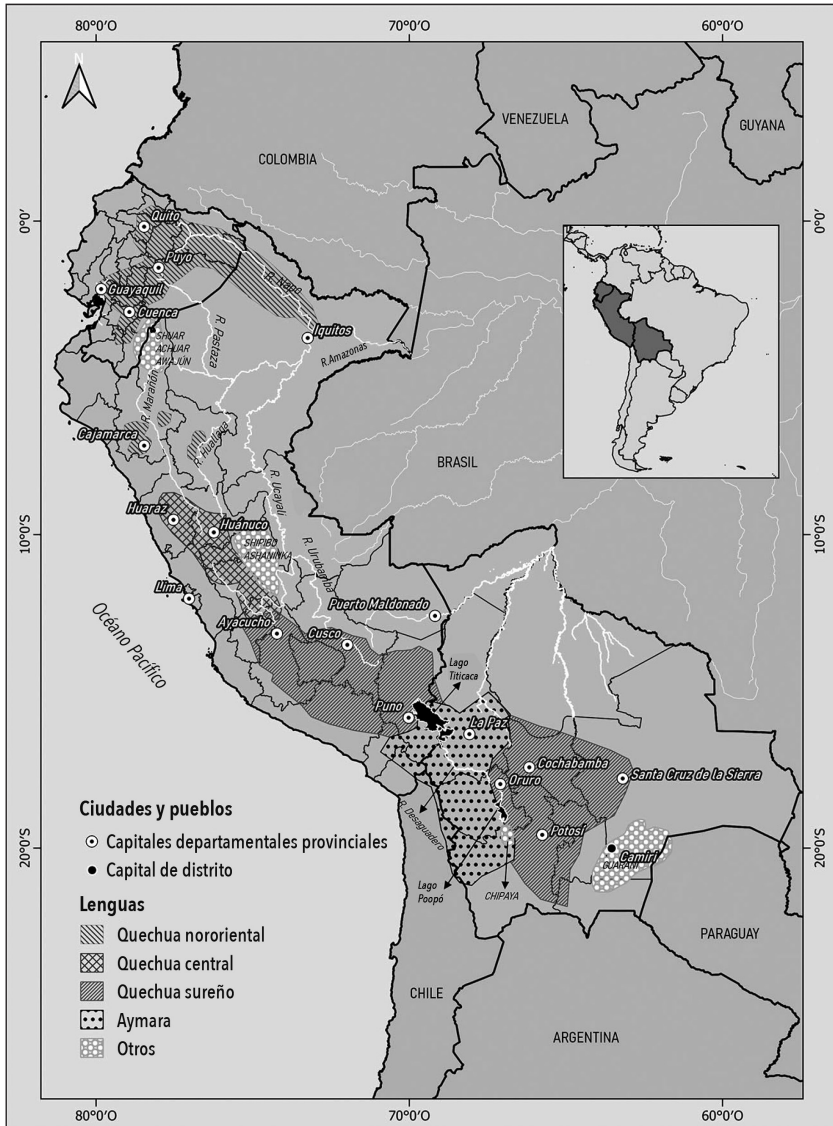
(literalmente, “habla de la gente” [Cerrón-Palomino 2008; Itier 2015]). Aquí hay un tipo de esencialismo estratégico en juego, pues tener una lengua nombrada respalda el reclamo de un grupo de ser considerado indígena, con el acceso a los derechos que esto conlleva. Irónicamente, también puede verse como una réplica a la práctica exógena de nombrar, que caracterizó al colonialismo. A la luz de todo esto, el nombre aceptado para una lengua dada y la forma de escribirlo aún pueden ser objeto de disputa.

Repaso los nombres de las lenguas originarias en Ecuador, Perú y Bolivia y su distribución, según las fuentes actuales disponibles. Si bien mi enfoque se centra en los Andes, comienzo con una descripción más amplia para contextualizar la presencia de las lenguas habitualmente conocidas como “andinas” dentro de cada territorio nacional. La gran mayoría de las lenguas indígenas en cuestión se hablan en las regiones amazónicas (mapa 1.1).

En cuanto a los nombres de las lenguas, hay muchas variaciones en la ortografía. De acuerdo con la convención actual, “quechua” designa el grupo de lenguas, así como las variedades habladas en Bolivia y la Sierra peruana; “kichwa” denomina las variedades habladas en Ecuador y la Amazonía peruana. De manera similar, “jaqi” se refiere al grupo de lenguas que incluye el aymara, el jaqaru y el kawki (algunas fuentes utilizan “aru” para este propósito). Cuando cito fuentes que utilizan ortografías alternativas, como “quichua” y “aimara”, me adhiero a ellas.

En la Sierra, las lenguas quechuas se hablan ampliamente en los tres países, mientras que las lenguas jaqi solo se encuentran en el sur del Perú y Bolivia. Sin embargo, es impreciso hablar de quechua y aymara como únicamente andinos. El kichwa también se ha establecido durante mucho tiempo en la Amazonía. Además, desde finales del siglo XX, ha aumentado la migración de quechua y aymarahablantes hacia las tierras bajas. Del mismo modo, en Ecuador, la migración económica de kichwahablantes de la Sierra a la Costa, a la ciudad de Guayaquil y las islas Galápagos, es un fenómeno reciente. Examinó el movimiento de la población indígena y sus efectos en las políticas lingüísticas en la parte II de este libro. El contacto lingüístico y las fusiones culturales también difuminan la línea divisoria entre los Andes y la Amazonía. A lo largo de las zonas fronterizas, de norte a

Mapa 1.1. Ubicación de las lenguas mencionadas en este libro



Fuente: Mapa elaborado en 2022 por María Escobedo, cartógrafa y geógrafa, agencia *espacio y análisis*, Lima.

sur, entre la cadena andina (Sierra) y la cuenca superior occidental del Amazonas (ceja de selva), existe una historia de contacto entre hablantes de quechua y lenguas amazónicas (Adelaar 2006; Emlen 2020). En los valles de Bolivia, el contacto entre el castellano y el quechua desempeña un papel semiótico importante en la construcción de la identidad regional (Babel 2018).

En lo que sigue, primero describo la distribución geográfica de las lenguas por país; luego presento datos censales sobre el número de hablantes de quechua y aymara. Para priorizar un enfoque andino, no entro en detalles estadísticos de las lenguas amazónicas. En una sección final, hago algunas observaciones sobre el uso de las lenguas indígenas en la actualidad.

Distribución de las lenguas

En Ecuador se identifican catorce lenguas indígenas, cada una asociada con una nacionalidad indígena correspondiente. La más ampliamente hablada es el kichwa, una lengua del grupo quechua. Álvarez Palomeque y Montaluisa Chasiquiza (2017) presentan esta diversidad en un documento publicado bajo los auspicios del Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales (IICSAE) (tabla 1.1). El autor y la autora escriben desde un lugar de enunciación indígena, con una comprensión endógena de las preferencias de los hablantes en cuanto a la nomenclatura y la ortografía.

Algunas observaciones sobre la tabla 1.1 son pertinentes. Muchas de las lenguas costeras y amazónicas ecuatorianas están en peligro o al borde de la extinción. En la mayoría de los casos de este tipo, el castellano se convierte en la lengua de comunicación diaria, pero los sapara (también conocidos como zápara) han adoptado el kichwa como idioma cotidiano, mientras mantienen su sentido de identidad grupal; solo quedan algunos hablantes de sapara de edad avanzada (Álvarez Palomeque y Montaluisa Chasiquiza 2017, 51). La falta de correlación necesaria entre la lengua hablada y la autoidentificación es un patrón importante en el escenario de extrema amenaza lingüística que encontramos en América del Sur. Una vez que una lengua ya no está presente, ello puede volver invisibles las identidades culturales que sobreviven en las creencias y prácticas sociales.

Tabla 1.1. Pueblos y lenguas indígenas del Ecuador

Costa		Sierra y Galápagos		Amazonía	
Etnónimo	Glotónimo	Etnónimo	Glotónimo	Etnónimo	Glotónimo
Awa	Awapit	Kichwa	Kichwa	Cofán	A'ingae
Chachi	Cha'fiki			Siona	Baaikoka
Tsa'chila	Tsa'fiki			Secoya	Paaikoka
Épera	Siapedee			Sapara	Sapara
Kichwa	Kichwa			Kichwa	Kichwa
Afrodescendientes	Castellano			Shuar	Shuarchicham
Montubios (agricultores costeros)	Castellano			Achuar	Achuarchicham
				Shiwiar	Shiwiarchicham
				Andwa	Andwa
				Wao	Waotededo

Fuente: Álvarez Palomeque y Montaluís Chasiquiza (2017).

La nacionalidad kichwa ecuatoriana comprende alrededor de 14 pueblos con sus propias designaciones e identidades regionales. Se encuentran variaciones en la lengua, estilos de vestimenta, cultura musical, tradiciones culinarias, arquitectura y tecnología agrícola. Los etnónimos y glotónimos son en cierta medida un reflejo de los procesos de descolonización en las últimas décadas. En el caso de los pueblos kichwas ecuatorianos, los etnónimos a menudo se derivan de los nombres de las poblaciones prehispánicas que habitaban sus territorios. Aquellos a los que hago referencia en este libro incluyen a los karanki, en la provincia de Imbabura; puruwá, en Chimborazo; kañari, en Cañar, y saraguro, en Loja (CONAIE 2014). También menciono la nacionalidad kichwa amazónica, en las provincias de Napo y Pastaza.

El Estado peruano reconoce actualmente 48 lenguas originarias, habladas en la Sierra y la cuenca del Amazonas de su territorio. Además, en tiempos

recientes se han documentado vestigios de lenguas prehispánicas de la Costa norte y la Sierra, antes consideradas extintas. Los lingüistas encuentran elementos sobrevivientes en toponimia, patronimia y algunas características del castellano andino (Torero 1989; Andrade Ciudad 2016). La tabla 1.2 enumera las lenguas originarias del Perú andino; los números que aparecen en la primera columna siguen la numeración que llevan las lenguas en la Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios (Mincul 2020).⁹

Tabla 1.2. Pueblos y lenguas originarias del Perú andino

No.	Etnónimo	Otros nombres	Glotónimo	Grupo lingüístico	Región
2	Aymara	Aymara, Aru	Aymara	Aymara (aru)	Puno, Moquegua, Tacna
19	Jaqaru	Aymara tupino, Aymara central, Aru	Jaqaru	Aymara (aru)	Lima
40	Quechua	Chopcca, Huanca, Chanka, Huayla, Q'ero, Cañari, Kana	Quechua	Quechua	Amazonas, Áncash, Apurímac, Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Cusco, Huancavelica, Huánuco, Ica, Junín, La Libertad, Lambayeque, Lima, Moquegua, Pasco, Puno
49	Uro	Uru	Uro	Uru-chipaya	Puno

Fuente: Mincul (2020).

⁹ La base de datos fue elaborada por la Dirección de Lenguas Indígenas (DLI) del Ministerio de Cultura del Perú (Mincul [2020]) y publicada en línea (<https://bdpi.cultura.gob.pe/lenguas>). Un recurso relacionado es el “Documento nacional de lenguas originarias del Perú” (Minedu 2013), que contiene detalles de las lenguas para las cuales se han aprobado alfabetos oficiales. La información en estas dos fuentes puede combinarse con el Mapa Etnolingüístico del Perú (capítulo 3). Cabe anotar que la base de datos ha sido superada por el Registro Nacional de Lenguas Indígenas u Originarias del Perú (Mincul 2023).

Tabla 1.3. Pueblos y lenguas originarias del Perú amazónico (muestra)

No.	Etnónimo	Otros nombres	Glotónimo	Grupo lingüístico	Región
7	Awajún	Aguaruna, Aents	Awajún	Jíbaro	Amazonas, Cajamarca, Loreto, San Martín, Ucayali
15	Harakbut	Amarakaeri, Wachipaeri, Arasaeri, Kisamberi, Pukirieri, Toyoeri, Sapiteri	Harakbut	Harakbut	Cusco, Madre de Dios
17	Inápari	Inapari, Inamari, Kushitireni	Inápari	Arawak	Madre de Dios
24	Kichwa	Quichua, Inga, Lamas, Santarrosinos	Quechua	Quechua	Cusco, Loreto, Madre de Dios, San Martín, Ucayali
25	Kukama Kukamiria	Cocama cocamilla, Xibitaona	Kukama Kukamiria	Tupí-guaraní	Loreto, Ucayali
55	Yine	Piro, Pira, Simirinche, Chotaquiro	Yine	Arawak	Cusco, Loreto, Madre de Dios, Ucayali

Fuente: Mincul (2020).

La tabla 1.3 presenta una muestra de las 51 lenguas amazónicas enumeradas en la base de datos peruana. Esta base lista los nombres de los pueblos en orden alfabético y los numera del 1 al 55. En las tablas 1.2 y 1.3, he mantenido la numeración en la columna de la izquierda. Las tablas 1.2 y 1.3 ilustran el problema de la denominación de las lenguas. La columna “Otros nombres” indica una multiplicidad de etnónimos alternativos utilizados, por ejemplo en relatos de viajeros, misioneros y antropólogos de diferentes épocas y lugares. Esta variabilidad en las prácticas exógenas de denominación ha tenido

un efecto perjudicial, por ejemplo, al dificultar la solidaridad indígena. Hoy en día, el consenso acerca del nombre por el cual la gente desea ser conocida es parte de la lucha por el reconocimiento que llevan las organizaciones indígenas. El número de pueblos enumerados (55) es mayor que el número de lenguas reconocidas por el Estado (48), ya que la misma lengua puede ser reclamada por pueblos que se identifican como cultural y políticamente distintos entre sí. Esto es particularmente notable en el caso del grupo de lenguas quechuas, del cual hablaré a continuación.

Se enumeran variedades de quechua tanto para las regiones andinas como amazónicas, bajo “quechuas” en el número 40 (tabla 1.2) y “kichwa” en el número 24 (tabla 1.3), respectivamente. En cuanto a los etnónimos alternativos, en la columna dos, la tabla 1.3 nos indica que el pueblo kichwa es conocido por otros nombres como “inga” y “lamas”. Para los quechuas, la tabla 1.2 establece que, aunque no hay etnónimos alternativos, tienen diversas identidades regionales con nombres como “huancas” (Sierra central) y “chancas” (Sierra sur).

Con base en conversaciones que tuve con miembros del equipo de la DLI del Ministerio de Cultura (Mincul) en 2014-2016, señalo que la representación del quechua en las tablas 1.2 y 1.3 refleja diferentes etapas de análisis sociolingüístico de sus variedades amazónicas y andinas por parte de los funcionarios públicos. A medida que avanzaron desde el trabajo con el “Documento nacional de lenguas originarias del Perú” (Minedu 2013) hacia la BDPI (Mincul 2020), administrada por el Mincul, acordaron reconocer al kichwa como un idioma diferente.¹⁰ A mi entender, la información en la BDPI ha alcanzado esta forma después de mucha deliberación en la última década entre los funcionarios públicos y las organizaciones indígenas, las que fueron consultadas en la formulación de políticas lingüísticas en Perú de una manera inédita. El reconocimiento de estas distinciones es importante para los pueblos indígenas por razones de identidad política, social y cultural, en su relación con el Estado y entre ellos. El proceso que siguió el equipo de la DLI es pertinente en términos del análisis crítico de la trayectoria de políticas (capítulo 3).

¹⁰ La Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios fue creada en virtud de la Ley de Consulta Previa y se mantiene actualizada en línea (Mincul 2020). Ver también Mincul (2023).

En cuanto a Bolivia, en su Constitución de 2009 (artículo II, cláusula I), el Estado Plurinacional identifica 36 lenguas originarias y les otorga a todas ellas estatus oficial. La tabla 1.4 presenta los nombres de las lenguas por ubicación geográfica en dos regiones ampliamente definidas: tierras altas occidentales y valles centrales, y tierras bajas orientales.

Tabla 1.4. Lenguas indígenas de Bolivia

Tierras altas occidentales y valles centrales	Tierras bajas orientales
Aymara	Araona
Cholo	Ayoreo
Chipaya	Baure
Machajuyai-kallawaya	Bésiro
Puquina	Canichana
Quechua	Cavineño
Uchumataqu	Cayubaba
	Chacobo
	Chiman
	Ese ejja
	Guaraní
	Guarasu'we
	Guarayu
	Itonama
	Leco
	Machineri
	Maropa
	Mojeño-ignaciano
	Mojeño-trinitario
	More, Mostén
	Movima
	Pacawara
	Paunaca
	Siriono
	Tacana
	Tapiete
	Toromona
	Weenhayek
	Yaminawa
	Yuki
	Yuracare
	Zamuco

Fuente: NCPE (2009) y Muysken y Crevels (2009, t. I).

Muchas de las lenguas listadas en la tabla 1.4 están en peligro crítico y algunas están al borde de la extinción en términos de los criterios de evaluación de la vitalidad de las lenguas de la UNESCO (2003, 7-8). Además, en Bolivia puede haber una falta significativa de correlación entre el hablar una lengua y el sentido de identidad étnica, como se indicó anteriormente. El caso del bésiro es llamativo, ya que el pueblo chiquitano ha adoptado en gran medida el castellano mientras mantiene un fuerte sentido de identidad cultural y política propia (Sichra 2019). En cuanto al quechua y el aymara, en la lista geolingüística no se tiene en cuenta la gran cantidad de hablantes que ahora viven en las tierras bajas de Bolivia, por ejemplo, el quechua en el territorio yuracaré y el aymara en el territorio tacana.

En cuanto a la importancia geopolítica de la información arriba expuesta, es importante destacar cómo los grupos lingüísticos cruzan fronteras, un hecho que las listas nacionales por su naturaleza ocultan. El grupo quechua viene al caso. Las lenguas quechuas se pueden dividir en dos subgrupos con base en criterios dialectológicos. Comúnmente se los conoce como quechua I (hablado en la Sierra central del Perú, en los departamentos de Ancash, Huánuco, Pasco, Lima y Junín, que son contiguos) y quechua II (hablado en el sur de Colombia, Ecuador, el norte del Perú, el sur del Perú, Bolivia y el noroeste de Argentina [Torero 1964, 2002; Cerrón-Palomino 1987]). Como se mencionó anteriormente, en Ecuador y el norte del Perú, esto incluye áreas amazónicas.¹¹

En el caso del quechua peruano, existe un alto grado de variación y debate sobre la distinción entre los grupos quechua I y quechua II. Además, la clasificación de las variedades dio lugar a una desconcertante variedad de nomenclaturas. Dicha diversidad no conduce a una planificación lingüística cohesionada, ni desde el punto de vista del Estado ni desde la perspectiva de los hablantes, que pueden considerar que la terminología impuesta les resulta opaca. Por esta razón, en 2014, el Ministerio de Educación del Perú (Minedu), en consulta con una variedad de partes interesadas, acordó un conjunto revisado de etiquetas. Estas

¹¹ El mismo grupo recibe una clasificación independiente realizada por Parker (2013), quien etiquetó al quechua I como quechua B y al quechua II como quechua A. Para información más detallada sobre las lenguas quechuas, ver Adelaar (2004, 179-258) y Urban (2024).

se utilizan con fines administrativos y son más transparentes en su significado para el no especialista. Con base en criterios geográficos, y aun siguiendo la cartografía dialectológica, el quechua peruano se agrupa ahora en las variedades sureño, central, norteño y amazónico (Andrade Ciudad, Espinoza Bustamante y Howard 2023).

Aunque exista una diversidad considerable entre las variedades de la lengua quechua, dentro del grupo quechua central (en adelante QC) estas son inteligibles entre sí. Por otro lado, entre los hablantes de las variedades de QC y las variedades de quechua sureño (QS) hay una menor inteligibilidad mutua, debido a muchas diferencias léxicas, morfológicas y fonológicas. Hablo de la planificación lingüística para las variedades QC en el capítulo 7.

Como observación adicional, la información sobre la distribución de lenguas presentada en las tablas 1.1 a 1.4 está basada en investigaciones y consultas realizadas por las partes interesadas, así como en debates con los pueblos indígenas y entre ellos, que son los principales involucrados. Las estrategias de política lingüística y educación discutidas en este libro cobran forma según esta información y dependen de ella. Se trata de un punto de referencia importante para la acción política indígena. Sin embargo, esta información ha sido compilada para servir a los propósitos administrativos del Estado y, a veces, se crea artificialmente. Por ejemplo, la alineación del etnónimo y el glotónimo no siempre se ajusta a la realidad en el territorio. Irónicamente, incluso mientras mejora la información oficial, el uso cotidiano de las lenguas originarias —tal como se documenta en investigaciones estadísticas y lingüísticas— cae aún más en declive. Esta situación se está agravando mientras las secuelas de la pandemia del COVID-19 y el cambio climático afectan la vida y los medios de vida de las comunidades de hablantes.

Por supuesto, las listas de lenguas son el resultado de un ejercicio burocrático necesario que no capta la naturaleza fluida de las formas que toman las lenguas y la identidad cultural en la experiencia vivida. Esta última, como vimos en la subsección anterior, desafía una definición fija. Por ello, en la parte II de este libro, planteo la pregunta de si el Estado podría aplicar una visión más sociocultural en la formulación de sus políticas lingüístico-educativas.

Una mirada estadística

Respecto al número de hablantes de las lenguas originarias andinas, los censos de población nacionales variaron a lo largo del siglo XX dependiendo de si incluían o no una pregunta al respecto. Desde la década de los noventa, se ha indagado sobre las lenguas con más frecuencia. Sin embargo, aun cuando se incluye tal pregunta, los resultados contienen un margen de error considerable por diversas razones. Según el clima político del momento y factores sociales como el estigma, las personas encuestadas en el censo pueden no revelar que son hablantes de una lengua indígena. Además, no hay uniformidad de un país a otro en lo que respecta a las preguntas que se hacen sobre usos lingüísticos y, de un censo a otro, las preguntas pueden ser modificadas. Estos factores dificultan la comparación significativa entre países y de un período a otro. Una deficiencia adicional surge porque las preguntas sobre usos lingüísticos rara vez permiten que una respuesta incluya más de una lengua. Esta es otra razón por la cual es probable que el número de hablantes de lenguas originarias esté subregistrado y es difícil evaluar con precisión los niveles de bilingüismo en la población. Una excepción fue el censo boliviano de 2006, que tenía preguntas sobre primera y segunda lengua, lo que permitió estimar las cifras de bilingüismo. La tabla 1.5 presenta una síntesis con base en los censos más recientes en cada país.

Algunos de estos censos han sido objeto de análisis académicos para países y períodos específicos: por ejemplo, Chirinos (1998) y Andrade Ciudad (2019) para Perú; Molina y Albó (2006) para Bolivia. No entro en tales análisis aquí. En cambio, tomo dos ejemplos de datos de censos peruanos, de puntos cronológicamente distantes en el siglo XX y XXI, para reflexionar sobre el significado de los datos de los censos en general.¹²

En el primer ejemplo, tomo como referencia el censo peruano de 1940. En ese año, el 63,91% de la población total vivía en zonas rurales, más de la mitad era monolingüe en una lengua indígena o bilingüe en una lengua indígena y castellano, y el 34,99% estaba registrado como monolingüe sin

¹² Para información estadística más reciente sobre los pueblos indígenas peruanos y sus lenguas, consultar también a Valiente Carter (2019, 115-117).

Tabla 1.5. Hablantes de kichwa, quechua y aymara en Ecuador, Perú y Bolivia, y porcentajes del total de la población

País	Lengua	Fechas del censo					
Ecuador		1990*		2001		2010	
	Kichwa	347 263	3%	499 292	4,10%	591 448	4,08%
Perú		1993		2007		2017	
	Quechua	3 177 938	16,6%	3 360 331	13,03%	3 799 780	13,6%
	Aymara	440 380	2,3%	434 370	1,8%	450 010	1,61%
Bolivia		1992		2001		2012	
	Quechua	1 085 800	34,3%	2 124 040	30,6%	1 656 978	17,15%
	Aymara	1 237 700	23%	1 462 300	21%	1 191 352	10,00%

Fuentes: Para Ecuador, INEC (2001, 2010). Para Perú, INEI, UNFPA y PNUD (2008); INEI (2018). Para Bolivia, INE (2019a, 2019b, 2019c); Molina y Albó (2006; tabla 4.3); Tamburini (2013).

* En el censo de 1990 en Ecuador hubo problemas de subregistro por lo que fue boicoteado por los movimientos indígenas en ese momento. La cifra es aproximada (Knapp 2019, 7).

conocimiento de castellano (Pozzi-Escot 1988, 114-115). Entre 1940 y 1980 ocurrió un cambio dramático del monolingüismo en lengua indígena al monolingüismo en castellano. Para esta última fecha, el monolingüismo en lengua indígena disminuyó al 8,82% de la población y el número de monolingües en castellano casi se duplicó al 72,98%. La migración de áreas rurales a urbanas, combinada con el crecimiento de la población nacional, impulsaron esta tendencia. Como describe Pozzi-Escot (1988, 118), los hijos de monolingües en lengua indígena cuyos padres migran a lugares de habla hispana se insertan directamente en el monolingüismo en castellano y la lengua indígena se abandona (ver también von Gleich 2004).

Para el segundo ejemplo, avanzamos a los resultados del censo peruano de 2017. Estos muestran que, si bien el número de hablantes de lenguas indígenas a nivel nacional ha disminuido en relación con mediados del siglo XX, en algunas partes del país, un fuerte sentido de identidad está manteniendo vivo su uso diario, y las iniciativas de revitalización

lingüística sugieren una perspectiva relativamente optimista. Tal es el caso de Puno. Allí, el censo de 2017 muestra que el 91% de la población se autodefine como aymara, quechua o uru, y el 69% habla una lengua originaria como primera lengua de la infancia (Radio IDECA 2020).¹³ En cuanto al censo peruano de 2017, el análisis de Andrade Ciudad (2019) destaca el aumento porcentual en el número de hablantes de quechua en ese país, del 13,03% al 13,60%.

Usos lingüísticos

A partir de la exposición anterior sobre el papel de la lengua en el posicionamiento social y el panorama geolingüístico en el que está inserto, en este apartado presento alguna evidencia sociolingüística sobre los patrones de usos lingüísticos. Hasta comienzos del siglo XXI, el sector indígena en Ecuador tendía a ser bilingüe con diversos grados de fluidez en castellano, al tiempo que las personas mestizas generalmente han sido monolingües en castellano. En contraste, en Perú y Bolivia, el bilingüismo quechua-castellano y quechua-aymara ha caracterizado durante mucho tiempo a la población mestiza en la Sierra (Haboud 1998; Howard 2007; Muysken 2019).

Según mis observaciones en la provincia de Cañar, Ecuador, la migración hacia el extranjero es un factor importante que explica la interrupción de la transmisión intergeneracional (ver también King y Haboud 2010). De todas formas, no es un proceso unidireccional. Con frecuencia, los padres en edad de trabajar migran al extranjero y dejan a sus hijos con los abuelos. En ausencia de los padres, este vínculo reforzado entre los niños y la generación mayor puede contribuir a restaurar la transmisión de la lengua indígena. Una conversación que tuve con estudiantes de EIB en abril de 2019 ilumina el caso.

¹³ Radio IDECA es un programa de radio dedicado al “diálogo intercultural y la descolonización”; la emisión del 4 de marzo de 2020 se centró en el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe hasta 2021, con la invitada Elena Burga Cabrera, exdirectora de la unidad de EIB en el Minedu.

En las comunidades donde hacen su práctica docente, los niños ya no hablan (el idioma indígena); pero los abuelos sí (y no hablan mucho castellano). Es una situación común porque los padres han emigrado a Estados Unidos y dejan a sus hijos con los abuelos. Entonces, esta situación puede llevar a que los niños aprendan de sus abuelos; muchas personas me han dicho que así aprendieron el kichwa. Es común que la gente diga: “Aprendí de mis abuelos” (diario de campo, Cañar, abril de 2019).

Mis apuntes sobre una visita a la casa de José, un hombre kichwa de la comunidad cañari de Juncal, también en abril de 2019, ilustran la forma en que la migración ha afectado la vida.

Visitar Juncal de nuevo después de cuarenta años me brindó la oportunidad de apreciar los enormes cambios infraestructurales y sociales que han tenido lugar en Cañar en el ínterin. Muchos de los hijos de José y su esposa han emigrado a los Estados Unidos; los cañaris suelen establecerse en una ciudad llamada Elizabeth, Nueva Jersey, y otras personas con las que hablé habían pasado años en Estados Unidos trabajando en la construcción, enviando remesas a sus familias. De allí proviene el dinero para la construcción de casas y la urbanización de las comunidades indígenas. De hecho, Cañar y Azuay se destacan en Ecuador como los principales puntos de origen para un gran número de migrantes indígenas a Estados Unidos y España. Las remesas han impulsado la economía local en el lugar de origen y, junto con el auge del petróleo, han sido un factor significativo en el crecimiento económico del país. [...] La urbanización significa que hay menos espacio para la agricultura y menos gente dedicada a ella. Esto es sintomático de una serie de tendencias, incluyendo un mayor alcance de la educación, que han tenido un impacto en las prácticas culturales y lingüísticas, al menos en la generación de los hijos y nietos de José (diario de campo, Cañar, abril de 2019).

Colegas con quienes conversé en Quito hablaron en términos gráficos de las dos primeras décadas del nuevo milenio como décadas de ruptura en la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas. Sus hallazgos muestran cómo el número de hablantes disminuyó drásticamente. La gente puede identificarse como karanki, puruwá, cañari y otros, pero ya no

habla kichwa. Al mismo tiempo, tienen muchas formas de expresión cultural que les permiten mantener una identidad distintiva: la música “estilo *runa*” y la expresión religiosa. Pueden utilizar el kichwa de manera simplificada, incluso con fórmulas, sin sostener esta lengua en el discurso. Como en Perú y Bolivia, existe una cultura de YouTube en auge, con versiones de éxitos *pop* occidentales interpretados en kichwa, a menudo con un telón de fondo idealizado que muestra sitios arqueológicos y llamas (conversación con F. Garcés, S. Granda, A. Ixa en Quito, octubre de 2019).

Observaciones finales

A pesar del desplazamiento de la lengua originaria al castellano, en muchos estudios etnográficos de los pueblos andinos encontramos que el uso de las lenguas amerindias prevalece en las costumbres rituales y en la narración oral en particular cuando estas se hallan vinculadas a paisajes naturales y sus tecnologías (Allen 2002, 26; Howard 2004, 112-113; Arnold, Jiménez Aruquipa y Yapita 2014, 48-74). En los Andes, podemos corroborar los argumentos de los estudiosos de la amenaza lingüística (Evans 2010, 18-22) de que existe una conexión entre la continuidad del modo de vida de los hablantes en sus entornos tradicionales, en su mayoría rurales, y la sobrevivencia de la lengua originaria. Muchas cosmologías indígenas son sostenidas por la comunicación entre humanos y no humanos –los guardianes animales de la selva tropical y los seres telúricos en las alturas–. Esta comunicación se realiza mediante ritos y habla, cuyo vehículo son las lenguas autóctonas. El papel cosmológico asociado con el lenguaje hablado es parte de la razón por la cual, para muchos pueblos indígenas, la lengua y el territorio están estrechamente ligados. Como corolario, el desplazamiento de las poblaciones indígenas a centros urbanos, por razones que incluyen la degradación de los entornos que sostienen el uso de la lengua, ha acelerado el cambio al castellano y la retirada de las lenguas americanas de sus espacios naturales. El ámbito urbano y el uso de tecnologías digitales ofrecen espacios para la revitalización lingüística, por ejemplo, en la cultura popular y entre los jóvenes (lo abordo más adelante). En estos entornos,

las lenguas originarias desterritorializadas vuelven a territorializarse. Sin embargo, en la mayoría de los casos, pierden su calidad de canales regenerativos para la comunicación diaria.

Las luchas que he descrito en este capítulo han adquirido una nueva urgencia en la última década, frente a la crisis ambiental global, que está afectando de manera desproporcionada a la región andino-amazónica de América del Sur. En este contexto, la relación simbiótica entre los saberes indígenas, las lenguas y los paisajes que han fomentado estos saberes cobra mayor relevancia, y más que nunca cuando está bajo una amenaza creciente. Los pueblos indígenas están tomando medidas para generar conciencia entre los gobiernos y el público en general sobre el peligro que representa la crisis ambiental para sus vidas y medios de subsistencia, algunos de los cuales son causados por actividades humanas evitables. Como ejemplo, en agosto de 2021, alrededor de 500 personas de 34 comunidades indígenas en tierras bajas de Bolivia marcharon durante 37 días hacia la capital del departamento de Santa Cruz para exigir a su gobierno “respeto por la tierra indígena, la cultura y la dignidad” (Kirkpatrick 2021, quinto párrafo). Una carta de los delegados indígenas al gobierno decía lo siguiente.

Detengan la destrucción de los bosques y la biodiversidad [...] con la deforestación, la extracción de madera, los incendios forestales, los megaproyectos extractivos (minería de minerales raros, oro, gas), la agroindustria, la ganadería; lo único que esto está logrando es la destrucción de la vida, causando sequías, inundaciones y cambios bruscos de temperatura que son llamados “desastres naturales”, cuando en realidad están causando desastres humanos (Kirkpatrick 2021, octavo párrafo).

Capítulo 2

Políticas lingüísticas, política y poder

Khaynan karan. Cuartelta haykoq kanki mana ñawiyog, mana ñawiyog lloqsimog kanki, porque mana atiykoqchu abecedario correcto lloqsimuy. Chhaynallataq mana simiyog haykunki, mana simillayogtaq lloqsimunki, apenas castellanoman simi t'okhashaq. Cuartelpin chay tenientekuna, capitankuna, mana munaqkuchu runa simi rimanaykuta.

—¡Indios, carajo! ¡Castellano! —*neqkun.*

Chhaynatan a pura patada castellanota rimacheq kasunkiku clasekuna.

Así era. Se entraba al cuartel sin ojos y sin ojos se salía, porque no podías salir con abecedario correcto. También sin boca entrabas y sin boca salías, apenas reventando a castellano la boca. Hasta antes de entrar al cuartel no sabía castellano; ya en el cuartel mi boca reventó al castellano.

En el cuartel esos tenientes, capitanes, no querían que hablásemos *runa simi*:

—¡Indios, carajo! ¡Castellano! —decían.

Así, a pura patada, te hacían hablar castellano los clases.

—Gregorio Condori Mamani

Un extracto de la autobiografía de Gregorio Condori Mamani (Valderrama y Escalante 1982) es el trasfondo para este capítulo, en el que trato la legislación para defender los derechos lingüísticos indígenas y la lucha contra el racismo, unos cincuenta años después de que Gregorio viviera su experiencia de discriminación verbal por parte de los oficiales hispanohablantes del Ejército. Algunas características del texto son dignas de mención.

En primer lugar, la mezcla de idiomas en el discurso de Gregorio es característica del habla cotidiana quechua. El vocabulario de origen castellano (marcado en letra regular) se mezcla con el idioma amerindio, especialmente en los campos léxicos que se relacionan con las instituciones hispanas, como el ejército. Sería un lugar común decir que esta hibridez idiomática es producto de la colonización.¹

En segundo lugar, el testimonio de Gregorio evoca la discriminación lingüística como una experiencia violenta y encarnada, transmitida desde la perspectiva de aquellos que la sufrieron. A semeja su experiencia de ser quechuhablante monolingüe no alfabetizado a estar físicamente incapacitado, incapaz de ver (sin ojos) o de hablar (sin boca); la imagen física de “reventar” el castellano de su boca agrega la sensación de que el idioma le fue introducido a la fuerza. La violencia racial con la que los superiores de Gregorio lo trataron a él y a sus compañeros en el cuartel también se evoca en el recuerdo de sus insultos, en forma de discurso directo, pronunciado en castellano: “¡Indios, carajo!” Y recuerda la supresión del quechua, una vez más, como una experiencia física, encarnada: “A pura patada, te hacían hablar castellano los clases”.² La microfísica del poder (Foucault 1991, 139, 160) funciona en la forma en que el lenguaje, el cuerpo y otros canales semióticos convergen, tocando “el propio ser de los individuos” (Foucault 1980, 39). La afirmación de Wade (2022) sobre el “carácter biocultural del lenguaje” se confirma.

En este capítulo, exploro los marcos institucionales y legislativos implementados por los Estados andino-amazónicos en el nuevo milenio como medio para contrarrestar la discriminación y gobernar en la diversidad. Examinó los textos de las constituciones, leyes y políticas; los discursos oficiales que rodean esos textos, y la forma en que son adoptados o resistidos

¹ El contacto entre las lenguas americanas y el castellano puede ser objeto de interpretaciones ideologizadas por parte de los activistas del lenguaje (Howard 2007, 159-165). Como ejemplo, Cerrón-Palomino (1990, 370) argumenta que el contacto lingüístico puede ser visto como una función de la subordinación social, experimentada como un “avasallamiento léxico” por los hablantes de la lengua dominada. Estas ideologías también nos ayudan a comprender el purismo lingüístico que los planificadores lingüísticos adoptan para combatir tal mezcla de lenguas.

² Para análisis del testimonio de Gregorio, consultar a Cornejo Polar (2013, 160) y Howard (2003).

por los actores sociales. El capítulo presenta así el tema central del libro: un examen crítico de la relación entre los pueblos indígenas del Ecuador, Perú y Bolivia y el Estado, mediante el prisma de las políticas lingüísticas indígenas y la política de la identidad.

El término “política” tiene una etimología compleja, ya que se deriva del griego vernáculo, pasa al latín medieval y luego a las lenguas romances. Este camino condujo a la evolución del término “política” en el castellano moderno, cuyo significado dual de “política” y “política pública” es apropiado en este contexto. En inglés, la expansión del término “política” para cubrir tanto usos legalistas como aquellos de sentido común quizás explica cómo el concepto de “política lingüística” ha desarrollado una gama diversa de caracterizaciones en la literatura académica (Schiffman 1996). Estas van desde la documentación oficial de los planes lingüísticos, hasta los mecanismos de poder abiertamente políticos, hasta procesos multinivel que se basan en una acción de fuerzas de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, hasta fenómenos socioculturales que están imbuidos de ideologías locales y prácticas lingüísticas (Johnson 2013, 24).

Hasta la década de los noventa, la política pública en los países andinos estaba impulsada por un legado de ideas conservadoras que afirmaban una relación necesaria entre la lengua española, la nación y el progreso económico. Esto obstaculizó formular políticas con base en una concepción multicultural de la sociedad, más adecuada para el siglo XXI. Desde esa década, tanto las declaraciones internacionales como la legislación nacional han abordado la desigualdad generalizada que afecta a los pueblos indígenas y su derecho a la diferencia. Sin embargo, los gobiernos sucesivos también han priorizado agendas económicas proextractivistas que perturban el entorno natural y las condiciones de vida de los pueblos indígenas que viven en zonas rurales. Por lo tanto, a pesar de la existencia de nueva legislación y políticas a favor de los derechos culturales, es inevitable que persista una complejidad y una tensión en torno a su puesta en práctica.

Las políticas lingüísticas como campo de investigación

El campo de investigación de las políticas lingüísticas se desarrolló a nivel global como respuesta a los procesos de descolonización que siguieron a la Segunda Guerra Mundial (Ricento 2002, 198; Spolsky 2004, 4; Johnson 2013, 27). La elección de una lengua para la educación formal en una sociedad multilingüe poscolonial seguía siendo colonialista en su concepción: generalmente se adoptaba el idioma del poder metropolitano anterior. Este criterio, por supuesto, permitió que lenguas como el inglés, el francés, el portugués y el castellano dominaran en la educación, la economía y la tecnología, poniendo a los hablantes de lenguas indígenas en desventaja, lo que empeoró con el tiempo (Ricento 2002, 198). Además, se aplicaron premisas positivistas a las lenguas como unidades circunscritas. Tales premisas sirvieron de base a la legislación, la política y la planificación lingüística en los Andes; su influencia continúa hasta el día de hoy.

Las perspectivas académicas cambiaron en la década de los ochenta y principios de los noventa; por ejemplo, Tollefson (1991) forjó un nuevo análisis crítico del papel de la lengua en la educación. Los autores que se enmarcan en la sociolingüística posestructuralista buscaron desentrañar nociones como “lengua materna” y “hablante nativo” (Rampton 1990) y desvelar cómo las prácticas e ideologías lingüísticas están imbricadas crucialmente en asimetrías de poder (Woolard 1985; Heller 1985; Gal 1989; Martin-Jones 1989).

Las políticas lingüísticas que buscan corregir las desigualdades asociadas con el poscolonialismo se deben examinar en relación con los marcos políticos en los que están arraigadas. Gal (1989, 2016) y sus colegas han realzado la relación entre lengua y economía política (ver también Bourdieu 1991). Este enfoque ha sido adoptado frecuentemente en diversas partes del mundo con una mirada particular a las ideologías lingüísticas (Schieffelin, Woolard y Kroskrity 1998). En las regiones andinas y amazónicas, han realizado estudios en esta línea autores como Hornberger (1995), Gustafson (2009), Zavala (2014, 2020) y Emlen (2020).

En diálogo con esta corriente, Martin-Jones y Heller (1996) lideraron la etnografía sociolingüística crítica, aplicada a la investigación en el aula en contextos poscoloniales y de minorías lingüísticas. Estos investigadores, y los que emprendieron el enfoque de etnografía de políticas lingüísticas (Hornberger y Johnson 2007; Johnson 2013; McCarty 2011, 2013), compartieron una visión de la política lingüística como una práctica social arraigada en relaciones de poder desiguales. Este trabajo empírico también sentó las bases para enfoques metapragmáticos, como el adoptado por Mortimer (2013, 2016) en su investigación sobre políticas lingüísticas en Paraguay. A medida que la investigación en políticas lingüísticas ha avanzado, vemos conexiones entre los contextos geográficos e históricos cambiantes y los enfoques también cambiantes de la investigación sociolingüística (Heller y McElhinny 2017). Alineado con la orientación posestructuralista, el enfoque posmodernista de Pennycook (2006) y Makoni y Pennycook (2007) conlleva la pregunta, ¿para qué sirve la política lingüística exactamente? Estos autores también desarrollan enfoques interaccionistas y descolonizadores para el estudio de la lengua en la vida social (Pennycook y Makoni 2020).

Me guía la premisa de que la política lingüística puede ser explícita, como en las directivas institucionales escritas, o implícita, como en las suposiciones a veces no expresas, presentes en todas las escalas, que dan forma a las acciones tomadas en relación con el uso del lenguaje (Spolsky 2004, 39). En una línea similar, Schiffman (1996, 13-15; Johnson 2013, 11) distingue entre política lingüística “abierta” y “encubierta” y política lingüística *de jure* y *de facto*. Estos pares de términos nos permiten distinguir entre la política institucionalmente establecida y la acción política generada de manera informal (Shohamy 2006; McCarty 2011).

Por lo tanto, desde la perspectiva de la etnografía crítica, la política lingüística no debe verse solamente como un fenómeno que emana del nivel gubernamental, para ser implementado en las bases. Es crucial que la política lingüística sea considerada como un proceso dialéctico (McCarty 2011), que puede ser “interpretado, apropiado e implementado en múltiples contextos y capas de actividad” (Johnson 2013, 25). Como una dinámica compleja de prácticas, la política lingüística se fundamenta en

ideologías, actitudes y creencias que se manifiestan en la acción. Estas premisas asumen una interacción entre el diseño de políticas en niveles institucionales y el desempeño de políticas en el terreno. Requieren atención a la agencia individual o comunitaria y la negociación de prescripciones políticas en la práctica social cotidiana (McCarty 2011; Johnson 2013; Valdiviezo 2013; Mortimer 2013).

El enfoque de la “sociología de la política” de Ball (1993, 2006, 1990) para el estudio de la política educativa coincide con algunas de las premisas que he presentado anteriormente.³ Ball (1994) argumenta que la política debe ser interrogada tanto como un proceso como un producto, ya que surge en un contexto político y sirve a intereses que pueden no ser fácilmente advertidos en la lectura superficial del texto. En sus palabras:

podemos ver las políticas como representaciones que están codificadas de maneras complejas (a través de luchas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones públicas autorizadas) y decodificadas de maneras también complejas (a través de interpretaciones y significados de los actores en relación con su historia, experiencias, habilidades, recursos y contexto). Una política está en constante disputa y cambio, siempre en un estado de “devenir” (Ball 1993, 11).

El autor señala cómo un texto de política es, por su naturaleza, el producto de una colectividad y el resultado de la negociación sobre el contenido y el significado (Ball 1993, 11). Como se verá, los textos de política andinos surgen de la lucha por el significado y la intención, especialmente en la redacción de las constituciones estatales.

Además, Ball propone que la investigación de políticas debe incluir un enfoque de análisis de la trayectoria de la política. Este análisis es una técnica que nos ayuda a identificar las “múltiples capas de creación, interpretación y apropiación de políticas lingüísticas” (Johnson 2013, 44). Ball (1993, 16) tiene en cuenta “el contexto de influencia, el contexto de producción del texto de la política y el contexto(s) de práctica”. En el caso

³ “Sociología de la política” es un término acuñado por Ozga ([1987] citado en Ball 1993, 10).

de mi investigación en la región andina, el análisis ayuda a dilucidar las dinámicas –imbricadas en lo político y en lo social– de la legislación, la política y la planificación lingüística indígena.

En este libro exploro la política en sus aspectos explícitos, manifiestos y *de jure*, y considero cómo se moldea, ya sea por acciones desde arriba hacia abajo o bien por la actividad de las bases, desde abajo hacia arriba. También examino las interpretaciones de la política por parte de los diversos grupos interesados y observo si las prácticas *de facto* deben considerarse, de alguna manera, como contrahegemónicas en términos gramscianos.

Lengua y poder

En este libro utilizo varias herramientas conceptuales que se complementan mutuamente para respaldar mi análisis de la relación entre lengua y poder. Estas herramientas incluyen los conceptos tecnologías del poder, hegemonía, la noción de microfísica del poder, el concepto heteroglosia y, relacionado con esto, la palabra como signo ideológico, así como la noción de regimentación del lenguaje. Analizaré cada una de estas herramientas a continuación.

Gledhill (2000, 150) describe el concepto foucaultiano de “tecnologías del poder” (Foucault 1978) como “técnicas y prácticas para disciplinar, vigilar, administrar y dar forma a los individuos humanos”. Ni Foucault ni Gledhill examinan explícitamente la lengua en esta conexión. Sin embargo, es la lengua la que proporciona el vehículo, especialmente a través del discurso, para el ejercicio del poder tanto en los ámbitos públicos como privados. De hecho, podemos considerar a la lengua en sí como una tecnología del poder.

El concepto de hegemonía (Gramsci 1971; Femia 1988) es especialmente relevante cuando se trata de la relación entre lengua y poder, debido a que Gramsci se inspiró de la *questione della lingua* italiana para su teorización del poder (Gramsci 1971, 131, nota de los editores 10; Ives 2004, 36-38). Según señala Ives (2004, 101), “para Gramsci, la lengua es tanto un elemento en el ejercicio del poder como una metáfora de cómo opera el poder”. De ahí podemos inferir que la lengua opera de manera similar al poder, cuando el poder funciona a través de la hegemonía; es decir, como

una forma de poder no transparente que busca crear consentimiento. Esto tiene implicaciones para los contextos en los que se cruzan el poder, la política y las políticas lingüísticas. Como se explicó en el capítulo 1, también se puede aplicar la noción de “microfísica del poder”.

La noción de microfísica del poder y la idea de hegemonía comparten la perspectiva de que el poder puede operar de manera subliminal, al interior de las arenas sociales en las que se establece, sin estar por encima ni fuera de ellas. El trabajo de Bakhtin (1981) y Voloshinov ([1930] 1996) es útil, ya que muestra cómo la hegemonía se pone en práctica en el discurso para producir efectos de poder e influencia. Debido a su naturaleza como un sistema de signos ideológicos (Voloshinov [1930] 1996), el lenguaje es un vehículo eficaz en la producción y reproducción de relaciones de poder. Como demostró Cameron (1995), la discriminación lingüística puede ser una manifestación de ansiedades sociales no dichas, que no se relacionan directamente con la lengua en sí, sino para las cuales la lengua es un sustituto (*proxy*). En la medida en que el poder de la lengua puede operar “por debajo del umbral de conciencia” (Mannheim 1991a, 32), el prejuicio hacia ciertas formas de hablar es difícil de identificar y enfrentar a través de canales legislativos. En este sentido, la lengua “puede convertirse en un ámbito clave para la operación del racismo y el antirracismo”, como señala Wade (2022, 179-180), “precisamente debido a su carácter biocultural”.⁴

Estas razones pueden explicar por qué es difícil que la legislación erradique la discriminación lingüística. Que los movimientos sociales indígenas prioricen la política lingüística como parte de su lucha contrahegemónica es digno de aprecio en este contexto. Este es un punto crucial a favor de la etnografía sociolingüística crítica y es central en este libro.

La articulación entre política lingüística y política se incluye también en el concepto de “régimen lingüísticos” (Kroskrity 2000, 2017;

⁴ En el análisis de Wade (2022, 179-180), la bioculturalidad nos permite concebir la lengua como inscrita en el cuerpo, lo que significa que la biología y la cultura son inseparables: “la bioculturalidad puede [...] comprender el cuerpo material y sus acumulaciones como un trabajo en curso, una materialización performativa mediada por procesos sociales que llevan el peso de la historia, en la que la cultura puede convertirse en biología y viceversa”.

Coronel-Molina 2017). Como propone Kroskrity (2000, 3), los regímenes lingüísticos integran dos campos de estudio que se tratan a menudo por separado: la política (sin lengua) y la lengua (sin política). En su trabajo, Kroskrity incursiona en el campo interseccional de las ideologías lingüísticas, al servirse del concepto de regímenes lingüísticos como manera de unir lengua y política. El concepto más activo de “regimentación lingüística” (Gustafson 2017), desarrollado en relación con la política lingüística y su implementación en Bolivia, complementa la noción dinámica de tecnologías del poder.

A continuación examino las características y la aplicación de la política lingüística en los Andes a la luz de las tecnologías del poder y la regimentación del lenguaje, centrándome en: (i) estructuras institucionales; (ii) instrumentos internacionales y textos constitucionales, legislativos y políticos nacionales; (iii) términos clave vistos como “signos ideológicos”; (iv) territorialización y mapeo de lenguas y pueblos; y (v) formación lingüística y pruebas de competencia para hablantes de lenguas indígenas. Cuando es relevante, también comento las trayectorias de las políticas.

Disposiciones institucionales para la gestión del Estado plural

Los cambios en las disposiciones institucionales reflejan modificaciones en la política estatal para los pueblos indígenas a medida que los gobiernos van y vienen. En referencia a los frecuentes cambios en las identidades institucionales en Perú entre las décadas de los ochenta y los noventa, Gustafson (2014, 87) habla de una “sopa de siglas” que revela las “vueltas y revueltas de los enfoques de la política estatal”. Los discursos oficiales cambiantes sobre la diversidad lingüística y cultural se generan y se aplican desde dentro de estas estructuras institucionales.

La tabla 2.1 presenta las estructuras institucionales país por país. Ciertos organismos supervisan la educación indígena mientras que otros se ocupan del patrimonio cultural; en este sentido, hay una división de trabajo entre los ministerios de Educación y de Cultura.

Tabla 2.1. Estructuras institucionales para la gestión del Estado plural

País	Años de vigencia*	Estructuras institucionales
Ecuador	1989-2010	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
	2010-2017	Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe
	2018 –	Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe
	2007 –	Ministerio de Cultura y Patrimonio
Perú		Ministerio de Educación
	Años noventa	Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
	2006 –	Dirección General de Educación Bilingüe, Intercultural y Rural
		Ministerio de Cultura
	2011 –	Viceministerio de Interculturalidad
		Dirección General de Derechos de los Pueblos Indígenas
	2012 –	Dirección de Lenguas Indígenas
Bolivia	2006 –	Ministerio de Educación
		Unidad de Políticas de Intraculturalidad, Interculturalidad y Plurilingüismo
		Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas
		Institutos de Lenguas y Culturas
	2006 –	Ministerio de Culturas y Turismo
		Viceministerio de Turismo
		Viceministerio de Descolonización
		Viceministerio de Interculturalidad

* El guion abierto indica que continúa vigente en 2024, cuando se preparaba este libro.

El caso del Ecuador es particular en la medida en que la administración de la educación indígena se llevó a cabo de manera relativamente autónoma a través de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), fundada en 1988 y en cuyas decisiones intervenían

las organizaciones indígenas.⁵ De esta manera, la EIB para los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas vino a politizarse. Esto cambió en 2010 cuando la EIB se incorporó plenamente al Ministerio de Educación, lo que significó un debilitamiento del poder de las organizaciones indígenas en el campo de la educación. A partir de 2017, la unidad de EIB se actualizó nuevamente, aunque siempre dentro del Ministerio y bajo el control del presidente. Por lo tanto, la aparente devolución de autonomía a la unidad de EIB por parte del gobierno fue ambivalente (ver el capítulo 3 para más detalles).

En Ecuador, hasta la fecha, no existe legislación sobre derechos lingüísticos y ninguna entidad tiene responsabilidad en esta área; la legislación para promover el uso de las lenguas indígenas se limita a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), implementada a través del Ministerio de Educación.

En Perú, el Mincul reemplazó al Instituto Nacional de Cultura, que había existido principalmente para proteger el patrimonio material del país. Con la creación de la DLI dentro del nuevo Ministerio, por primera vez el Estado también prestó atención al patrimonio intangible. La DLI tiene la responsabilidad de ejecutar la legislación sobre derechos lingüísticos por medio de iniciativas políticas que incluyen el uso de las lenguas en entornos de servicio público. También participa en proyectos de revitalización lingüística y en la compilación de la Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios (Mincul 2020), que guía la política. Por otro lado, el Minedu supervisa el diseño y la aprobación de ortografías para las lenguas indígenas para su uso escrito en la educación y ha producido tanto el “Documento Nacional de Lenguas Indígenas del Perú” (Minedu 2013) como el “Mapa Etnolingüístico del Perú” (Mincul 2021a, 2021b) en el que se basan las decisiones de planificación lingüística de la educación. Existe una superposición natural entre los intereses de los dos ministerios.

⁵ La DINEIB tenía autonomía para nombrar personal administrativo y técnico, pero no docente. Intervinieron en estos nombramientos organizaciones indígenas de cobertura nacional como la CONAIE, la Federación Nacional de Organizaciones Indígenas y Negras (FENOCIN) y la Federación Ecuatoriana de Indígenas Evangélicos (FEINE) (agradezco a Ileana Soto por estas precisiones).

En Bolivia, los derechos lingüísticos y la planificación lingüística son gestionados en su totalidad a través del Ministerio de Educación. Mientras que la UPIIP ejerce una supervisión centralizada de la implementación de la política educativa desde La Paz, la responsabilidad en el terreno se delega al IPELC, con sede en Santa Cruz, y a sus ILC, que son satélites ubicados en las diferentes áreas lingüísticas del país. El IPELC también tiene la responsabilidad de ejecutar la Ley General de Derechos Lingüísticos y Políticas Lingüísticas de Bolivia.

Instrumentos legislativos para la regimentación de las lenguas indígenas

Podemos rastrear las reformas legislativas sobre la educación indígena y los derechos lingüísticos hasta varios puntos de inflexión que se consolidaron en la década de los noventa. En 1989, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) aprobó su Convenio 169, “Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales”, que fue debidamente ratificado por la mayoría de los Estados latinoamericanos. A raíz de esto, la década de los noventa marcó una ola de reformas constitucionales mediante las cuales Ecuador, Perú y Bolivia reconocieron, por primera vez en sus historias, la pluralidad cultural de sus poblaciones.⁶ En el nuevo milenio, las constituciones se reformaron nuevamente en Ecuador (Constitución de la República del Ecuador [CRE 449/2008]) y Bolivia (NCPE 2009), esta vez por asambleas constituyentes. En el caso de Bolivia, la Asamblea incluyó a delegados de las organizaciones indígenas junto con miembros de los partidos políticos tradicionales. Los textos constitucionales y las leyes y políticas subsiguientes sobre educación y derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en los Andes se basaron en principios articulados en

⁶ Las reformas constitucionales de la década de los noventa son las del Perú (CPP 1993), Bolivia (CPE 1994) y Ecuador (CPRE 1998) (Assies 2000, 3). El Convenio 169 de la OIT (1989) fue ratificado en estos países en los mismos años. La ratificación otorga al convenio internacional el estatus de ley nacional del Estado que lo ratifica. Sobre el estatus constitucional de las lenguas indígenas de América Latina, consultar a Colón-Ríos (2011).

el Convenio 169 de la OIT (1989), reforzados por la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (UNDRIP 61/295/2007). Aquí se puede seguir claramente una trayectoria política.

Textos constitucionales

Las Constituciones redactadas en Asambleas Constituyentes en Ecuador (CRE 449/2008) y Bolivia (NCPE 2009) fueron el resultado de un intenso debate durante muchos meses y reflejan diferencias en las ideologías y cosmovisiones de las diversas partes involucradas. Vemos confirmadas varias afirmaciones de Ball (1993) sobre la política como proceso, producto y esfuerzo colectivo. Hay capítulos en cada una de las nuevas constituciones que dan voz a las prioridades y agendas indígenas de una manera sin precedentes, en campos como la educación, la salud, la justicia, los derechos indígenas y los derechos de la naturaleza. La interpretación de las nuevas constituciones y el proceso de incorporar sus preceptos innovadores en las leyes están sujetos a un debate continuo, como escribió el sociólogo colombiano Arturo Escobar (2010, 25-26): “las nuevas constituciones son documentos profundamente negociados y contradictorios, abiertos a múltiples interpretaciones y a procesos políticos continuos en el desarrollo de su normatividad”.

Al abrir espacio para negociaciones tan profundas, en las que las organizaciones indígenas finalmente tuvieron voz, las nuevas constituciones, como proceso y producto, revelaron la tensión entre las fuerzas hegemónicas y contrahegemónicas: el proceso antagónico de lucha que yace en el corazón del poder, en términos de Foucault (1982).

En Perú, durante la presidencia de Alberto Fujimori en 1992, se instaló un Congreso Constituyente Democrático con el objetivo de reformar la Constitución. Sin embargo, ese congreso no tuvo la naturaleza y características de las asambleas constituyentes del Ecuador y Bolivia: el partido gobernante tenía una mayoría absoluta, y los movimientos populares solo obtuvieron un pequeño porcentaje de escaños.⁷ Esto puede deberse a la menor representación política a nivel nacional de las organizaciones

⁷ Agradezco a Luis Enrique López por esta precisión.

indígenas, y a otros de los factores mencionados en el capítulo 1. Hasta finales de 2024, la Constitución peruana de 1993 continuaba vigente.

Las constituciones posteriores a 1990 abordan la cuestión del estatus oficial de las lenguas indígenas. La tabla 2.2 presenta los artículos pertinentes por país, ordenados de norte a sur.

Como se puede ver, los textos constitucionales presentan variaciones en la redacción, a partir de las cuales podemos inferir las ideologías políticas que los respaldan desde la perspectiva de cada Estado.

Tabla 2.2. Estatus constitucional de las lenguas indígenas en Ecuador, Perú y Bolivia

Ecuador	Constitución 2008	El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales para las relaciones interculturales. Las demás lenguas ancestrales son de uso oficial por los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y bajo los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso (CRE 449/2008, capítulo 1, artículo 2).
Perú	Constitución 1993	Los idiomas oficiales son el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aymara y las demás lenguas autóctonas, de acuerdo con la ley (Constitución Política del Perú [CPP] 1993, capítulo 1, artículo 48).
		Toda persona peruana tiene derecho a su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Toda persona peruana tiene derecho a utilizar su propio idioma ante una autoridad a través de un intérprete (CPP 1993, capítulo 1, artículo 2, cláusula 19).
Bolivia	Constitución 2009	Los idiomas oficiales del Estado son el castellano y todas las lenguas de los pueblos y naciones indígena originario campesinos (PNIOC) (sic), que son el aymara, araona, baure, besiro, canichana, cavineno, cayubaba, chacobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-ignaciano, more, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, siriono, tacana, tapiete,

Tabla 2.2. (*continuación*)

Bolivia	Constitución 2009	toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco (Nueva Constitución Política del Estado, NCPE, artículo 5, cláusula I).
		El gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá de acuerdo con el uso, conveniencia, circunstancias, necesidades y preferencias de la población en su totalidad y el territorio en cuestión. Los gobiernos autónomos deben utilizar las lenguas habladas en su territorio, y una de ellas debe ser el castellano (NCPE, artículo 5, cláusula II).

De los tres, la Constitución ecuatoriana es la única que otorga estatus oficial solo al castellano. Luego asigna el estatus de “idiomas oficiales de relación intercultural” al castellano, al kichwa y al shuar, las lenguas más habladas en la Sierra y la Amazonía. Las doce lenguas ancestrales restantes se designan “de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley” (CRE 449/2008, art. 2).

En cuanto al estatus del kichwa y el shuar, durante mi investigación en Ecuador, encontré que la frase “idiomas oficiales de las relaciones interculturales” se entiende de diversas maneras por diferentes actores sociales. Históricamente, el kichwa y el shuar han sido lenguas de contacto en entornos cotidianos de la Amazonía (Gnerre 1984), pero, propongo, esto no es lo que se pretende decir con la idea de comunicación intercultural en los términos de la Constitución. Su estatus constitucional, según lo entienden muchas personas, significa que estos idiomas pueden usarse en espacios formales para la comunicación entre hablantes de kichwa o shuar y hablantes de castellano. Sin embargo, en la práctica, esto significaría el uso de un intérprete o que la interacción se lleve a cabo entre hablantes bilingües, quienes optan por utilizar la lengua indoamericana. Este último escenario no es inusual en áreas rurales; el kichwa aún sirve para sustentar asambleas comunitarias donde no todos, especialmente las mujeres, son bilingües en castellano.

Según lo que observé durante mis estadías en Ecuador en 2019, en ocasiones oficiales y en contextos donde se promueven activamente las relaciones interculturales (como conferencias académicas dedicadas a las lenguas y culturas indígenas), el kichwa y el shuar se utilizan en los discursos introductorios, a veces con interpretación al castellano y otras no. A estas dos lenguas se les brinda una visibilidad ceremonial que indica conformidad con la norma constitucional. No se otorga la misma visibilidad a los otros idiomas ancestrales, incluso cuando hablantes de ellos están presentes. Se ve una jerarquización de las lenguas en el texto constitucional del Ecuador: una forma de regimentación lingüística, sugiero, que solo puede perjudicar el estatus y la vitalidad de las lenguas que se ubican en la parte inferior de la jerarquía. En mi opinión, la alusión en el artículo 2 de la Constitución de la República del Ecuador (CRE 449/2008) a “los términos que fija la ley” es algo así como una distracción, ya que la ley en cuestión aún está en proceso.

La Constitución del Perú (CPP 1993) especifica que el castellano es el idioma oficial, mientras que el estatus oficial del quechua, aymara y otras lenguas indígenas (enunciadas con el término desactualizado de “aborígenes”) se limita a “las áreas donde predominan”. Esta es una limitación controvertida, que discuto más adelante en este capítulo.

La Nueva Constitución Política del Estado de Bolivia (NCPE 2009), en su artículo 5,I, declara que todas las lenguas identificadas como habladas en territorio boliviano, tanto el castellano como las 36 lenguas indoeuropeas, son oficiales. El artículo 5 define a estas últimas como lenguas de los “pueblos y naciones indígena originario campesinos” (sic) y las nombra individualmente. La inclusión de cada una de las lenguas autóctonas en el texto constitucional de Bolivia es un contraste con Perú, que relega sus 46 lenguas indígenas, aparte del quechua y el aymara, a la categoría general de “lenguas aborígenes”; y contrasta con Ecuador, que también hace distinciones no inclusivas, como se observó anteriormente.

Es notable la atribución general de estatus oficial a todas las lenguas indígenas de Bolivia, independientemente de los grados relativos de vitalidad etnolingüística. Como se mencionó en el capítulo 1, muchas de las lenguas indoeuropeas enumeradas en la carta magna boliviana se encuentran en situaciones de peligro grave y crítico. Es probable que la atribución general

de estatus de idioma oficial a todas ellas estuviera diseñada para satisfacer la voluntad de las organizaciones indígenas; sería importante investigar su influencia en términos de revitalización y supervivencia lingüísticas.

Legislación relacionada con la educación indígena

Revisaré ahora la legislación que surgió de las reformas constitucionales relacionadas con la educación indígena y con los derechos lingüísticos. La legislación secundaria (reglamento), que establece pautas para la implementación de una ley, también es de interés. Las leyes sobre derechos lingüísticos, por su naturaleza, abarcan muchas esferas de política social. También existen áreas de superposición entre los derechos lingüísticos, la legislación contra el racismo y la de consulta previa. La tabla 2.3 enumera la legislación en vigencia relativa a las necesidades educativas de los niños que hablan lenguas indígenas.

En esta sección, discuto brevemente las propuestas de la EIB bajo estas leyes y me detengo en el discurso de los textos legislativos país por país. En la siguiente sección, exploro el discurso de la legislación con más detalle y en un marco comparativo. En la parte II de este libro, examinaré la implementación de las leyes educativas en la práctica.

Tabla 2.3. Leyes sobre las lenguas indígenas en la educación en Ecuador, Perú y Bolivia

Ecuador	Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ley 417/2011)	2011
Perú	Ley para la Educación Bilingüe Intercultural (27818/2002)	2002
	Ley General de Educación (28044/2003a)	2003
	Reglamentación de la Ley 28044/2003a bajo el Decreto Supremo (011-2012-ED/2012)	2012
Bolivia	Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (Ley 070/2010)	2010

Nota: A la fecha de esta edición (2024), la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011 sigue vigente en Ecuador, con reformas realizadas en 2021. Las leyes peruanas y bolivianas y su reglamentación mantienen su vigencia.

Legislación acerca de la lengua en la educación en Ecuador

En Ecuador, entre 1988 y 2010, la educación para los pueblos indígenas fue administrada por la DINEIB. Sin embargo, en términos de legislación, el sistema continuó siendo gobernado por la Ley de Educación de 1983, con decretos ejecutivos emitidos para permitir el funcionamiento de la EIB (Conejo 2008). Solo en 2011 se aprobó una ley para atender a la educación intercultural. La LOEI se implementó para respaldar cambios estructurales radicales en el sistema de educación indígena propuestos por el gobierno del presidente Rafael Correa (2007-2017).

Bajo la LOEI se pretendía que el sistema fuera para toda la ciudadanía, independientemente de su etnia. Tal vez por esta razón no hay mención de “lengua” en su título. En las consideraciones de la ley se garantiza

el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades (Ley 417/2011, p. 6, párr. 9).

Sin embargo, el texto de la LOEI contiene algunas inconsistencias que nos llevan a preguntarnos qué papel jugarán las lenguas indígenas en realidad en la educación. Mientras el párrafo 9 las describe como “lengua principal de educación”, el párrafo 10 establece que la ley “[asegura] que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral” (Ley 417/2011, p. 6, párr. 10). Esto sugiere que las lenguas indígenas se enseñarán como asignaturas en lugar de servir como medios de instrucción. La inconsistencia puede deberse al hecho de que la Ley está destinada a proveer educación tanto a alumnos indígenas como no indígenas; en el caso de estos últimos, la lengua ancestral se estudiaría como segundo idioma. En la realidad, dado el grado de desplazamiento lingüístico que ha ocurrido en Ecuador desde el año 2000, lo mismo se aplica a los alumnos indígenas. Por lo tanto, la forma en que se aplica en las escuelas la dimensión de la lengua contenida en la

LOEI queda abierta a interpretación y, sin duda, está sujeta a la voluntad política local (ver el capítulo 3).

Legislación acerca de la lengua en la educación en Perú

En Perú, la legislación sobre educación (Ley 28044/2003a) se aprobó en 2003 bajo la presidencia de Alejandro Toledo (2000-2006). Sin embargo, el Reglamento no se aprobó hasta 2012 bajo la presidencia de Ollanta Humala. El período intermedio de la presidencia de Alan García (2006-2011) no fue propicio para la legislación proindígena, y la implementación de la EIB se estancó. El Reglamento, por ejemplo, “promueve la valorización y enriquecimiento de la propia cultura y la lengua como un referente principal de los procesos pedagógicos” y establece el derecho de los estudiantes “a educarse en su lengua materna y cultura, así como a aprender el castellano como segunda lengua” (Decreto Supremo 011-2012-ED/2012, artículo 13, título I, capítulo II).

El Reglamento también afirma la responsabilidad del Estado de “garantizar el ingreso al servicio educativo de docentes con dominio de lengua originaria en las instituciones educativas interculturales bilingües” y “promover la participación de representantes de las organizaciones indígenas, otras comunidades y sociedad civil en la formulación de la política de Educación Intercultural Bilingüe y en la gestión del servicio educativo” (Decreto Supremo 011-2012-ED/2012, artículo 13, título I, capítulo II). En 2019, en un viaje a Perú para investigar este tema, escuché hablar de un desfase entre la política y las realidades sociolingüísticas que los maestros enfrentan en el aula, debido a los niveles crecientes de migración a las áreas urbanas y el consiguiente desplazamiento al castellano entre los niños a los que va dirigida la política de EIB; igualmente, un número decreciente de docentes habla las lenguas originarias.

En el mismo período de publicación del Reglamento de la Ley de Educación, también se promulgó la Ley que Regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú (29735/2011a). En términos de trayectoria de política, el Reglamento hace referencia cruzada a esta ley, al afirmar que los niños tienen derecho tanto a hablar como a escribir en sus propios idiomas. En cuanto a

la escritura, establece que las convenciones ortográficas (reglas de escritura) para cada lengua serán oficializadas por el Minedu y que el mismo ministerio supervisará la preparación de materiales didácticos en los idiomas relevantes, para su uso en la Educación Básica de EIB (Decreto Supremo 011-2012-ED/2012, título III, capítulo II) (ver el capítulo 4).

Legislación acerca de la lengua en la educación en Bolivia

En el caso de Bolivia, la Ley de Educación (Ley 070/2010), proclamada en diciembre de 2010, reemplazó la Ley de Reforma de la Educación (1565/1994). Esta última había sido aprobada en 1994 en el apogeo de las reformas neoliberales del país y fue muy aclamada en su época. La Ley 1565/1994 permitió la instauración de un sistema nacional de EIB que ya había alcanzado a la mayoría de los grupos hablantes de lenguas indígenas en el país, para cuando el gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS) llegó al poder en 2006. Una de las primeras acciones del MAS fue derogar la Ley 1565/1994, en gran medida por motivos ideológicos. Sin embargo, pasaron cuatro años para que se debatiera y aprobara la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” ([070/2010], nombrada así en honor a dos héroes de la educación indígena de principios del siglo XX). Durante este tiempo, hubo una interrupción en el funcionamiento del sistema de EIB. De hecho, bajo la Ley 1565/1994 y bajo la Ley 070/2010 la educación indígena boliviana presenta dos escenarios contrastantes.

La Reforma Educativa de 1994 articulada con la Ley 1565/1994 apoyó la implementación nacional de la EIB en Bolivia para los pueblos aymara, quechua y guaraní; su cobertura se extendió a la Amazonía posteriormente. El artículo 1.5 de esta ley describe la educación boliviana como “intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad sociocultural del país”. La legislación secundaria especificó los principios en los que se basa la ley. Por ejemplo, el paradigma de la interculturalidad está diseñado “para construir un sistema educativo nacional que a la vez asegure su unidad y respete, reconozca y valore la diversidad” (Decreto Supremo 23950/1995).

El lenguaje utilizado en la Ley 070/2010 constituyó un cambio radical con respecto al de la Ley 1565/1994, en línea con el “giro decolonial” que

caracterizó la ideología estatal en los primeros meses del gobierno del MAS (desde 2006 y aún vigente en 2024). Este cambio es un ejemplo claro de cómo el discurso actúa como un índice sensible que refleja los cambios sociales (Voloshinov [1930] 1996, 19). El artículo 3.1 describe la educación como

descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien (Ley 070/2010).

El artículo 3.8 de esta misma ley deja clara la naturaleza “intracultural, intercultural y plurilingüe” de la educación según lo establecido en la Constitución boliviana de 2009, y el artículo 3.13 detalla los valores considerados consagrados en la Ley, algunos de los cuales se expresan en las lenguas indígenas. El artículo 3.13 invoca el principio del “Vivir Bien” que incluye la aspiración de restaurar en la sociedad, a través del sistema educativo, valores asociados a códigos morales y éticos indígenas.

La Ley 070/2010 también establece un cambio del modelo de EIB a un modelo designado como Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP). La prominencia de la intraculturalidad bajo esta contrarresta la interculturalidad del período de la ley anterior (1565/1994). La distinción entre “intra-” e “inter-cultural” marca el espíritu discursivo de la descolonización. Sin embargo, la implementación del principio de plurilingüismo en el modelo EIIP boliviano requiere que se aplique el criterio de preponderancia de la lengua indígena en cada territorio, lo cual plantea problemas, como mostraré en el capítulo 5.

Leyes de derechos lingüísticos para los pueblos indígenas

La tabla 2.4 resume la legislación a favor de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas vigente en los tres países estudiados hasta 2024.⁸

⁸ Existe legislación comparable en México, el precursor en este campo (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003), Colombia (Ley de Lenguas Nativas,

Tabla 2.4. Leyes de derechos lingüísticos en Ecuador, Perú y Bolivia

Ecuador	Ley Orgánica de Derechos Lingüísticos de los Pueblos y Nacionalidades	Legislación en proceso
Perú	Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú (29735/2011a)	2011
Bolivia	Ley General de Derechos Lingüísticos y Políticas Lingüísticas (269/2012)	2012

En Ecuador, ha habido varios intentos de que se apruebe un proyecto de ley sobre derechos lingüísticos en la Asamblea Nacional, sin éxito hasta el momento. La Ley de derechos lingüísticos en Ecuador está estancada, me dijeron en la Secretaría de EIB en 2019. De hecho, un funcionario público kichwa con el que hablé me dijo que no estaban muy interesados en que se aprobara esa ley, ya que necesitaría ser administrada por un organismo diferente, lo que podría afectar la capacidad de las organizaciones indígenas de velar por los derechos lingüísticos y culturales: “Desde la Subsecretaría pueden gestionar la LOEI vigente; otra ley de preservación de lenguas estaría bajo otra jurisdicción”. Esta posición fue corroborada por un exdirector de la DINEIB que explicó:

EXDIRECTOR DINEIB: El Ministerio de Cultura tiene el Instituto del Patrimonio Cultural, pero no se encarga del tema lengua. Desde [el Ministerio de] Educación se limita lo que se puede hacer. Los profesores ahora quieren el inglés, no trabajar las lenguas indígenas (conversación con la autora, abril de 2019).

Con base en esta conversación y en otras con personas involucradas, mi impresión es que en Ecuador hay resistencia por parte de algunos miembros de las organizaciones indígenas a la idea de una ley de derechos

Ley 1381, 2010), y Paraguay (Ley de Lenguas, Ley 4251, 2010). Ver Rousseau y Dargent (2019) para un análisis de la operación de la legislación de derechos lingüísticos indígenas en el Perú desde una perspectiva de “régimen lingüístico”.

lingüísticos indígenas, como las que se han aprobado en México, Colombia, Paraguay, Perú y Bolivia, debido al hecho de que la implementación quedaría fuera de su control. Podrían perder influencia en asuntos de derechos lingüísticos si alguna ley de ese tipo pasara a ser competencia del Ministerio de Cultura.⁹

En Perú, a pesar de la reforma constitucional de 1993 que reconoció la diversidad cultural, el camino fue largo para que se aprobara e implementara una ley de derechos lingüísticos indígenas. Se aprobó la Ley de Reconocimiento, Preservación, Fomento y Difusión de las Lenguas Aborígenes (28106/2003b) durante el gobierno de Alejandro Toledo. En su texto, se mantuvo el término “aborígenes” para referirse a las lenguas americanas, un vestigio del uso en la Constitución. Esta ley suscitó objeciones de los grupos indígenas debido al hecho de que limitaba el estatus oficial de las lenguas indígenas a sus territorios tradicionales y mencionaba solo el quechua y el aymara por su nombre.

En un esfuerzo por cambiar este escenario, en 2007, bajo la segunda administración de Alan García (2006-2011), dos congresistas quechuas, María Sumire e Hilaria Supa Guamán, a nombre de las organizaciones indígenas con las que se había acordado el texto, presentaron un proyecto de ley titulado Ley para la Preservación, Uso y Difusión de las Lenguas Aborígenes del Perú. De manera crucial, este proyecto de ley buscaba ampliar el estatus de idioma oficial a todas las lenguas indígenas y más allá de las zonas donde predominen. Fue vehementemente objetado en el Parlamento, lo que llevó a controversias públicas; se remitió para su consulta adicional y nunca se aprobó. Me referí al enfrentamiento que esto desencadenó en el capítulo 1.

⁹ A manera de actualización, en 2024, el gobierno ecuatoriano publicó el “Plan decenal de revitalización y revalorización del uso de las lenguas de las nacionalidades del Ecuador”. Este documento reúne las premisas de “varias leyes, códigos y reglamentos que protegen y promueven los derechos lingüísticos de pueblos y nacionalidades”, e indica “es preciso recordar que el valor de un ordenamiento jurídico no sólo se mide por la calidad y cantidad de sus leyes, sino también por su aplicación efectiva y el impacto real en la sociedad” (Secretaría de Gestión y Desarrollo de Pueblos y Nacionalidades 2024, 15). Mientras que la legislación en sí sigue en proceso, en el futuro sería interesante observar de qué manera se lleva a cabo este “Plan decenal”.

La Ley de Lenguas Indígenas del Perú (29735/2011a), aprobada en 2011 y vigente hasta la preparación de este libro (2024-2025), fue una respuesta por parte del Estado al conflicto entre las fuerzas del orden del gobierno de Alan García y los pobladores de las cercanías de la ciudad de Bagua en el departamento de Amazonas, en el noreste del Perú. El grupo de manifestantes locales, integrado por un alto número de indígenas, salieron a protestar en contra del desarrollo industrial de sus tierras; muchas personas murieron en la confrontación. El llamado “Baguazo” de 2009 fue un punto de quiebre que condujo a algunas mejoras en la legislación. La Ley de Lenguas Indígenas fue aprobada por el nuevo presidente Ollanta Humala en julio de 2011, en un período más propicio para los derechos indígenas en Perú que bajo el régimen anterior. En su título, hubo un cambio en la terminología de lenguas “aborígenes” a “indígenas”. Sin embargo, el estatus oficial de estas lenguas sigue circunscrito territorialmente. Además, esta ley especifica el criterio de predominancia lingüística como base para aplicar el principio de los derechos lingüísticos; volvemos a este punto.

La Ley de Lenguas Indígenas del Perú abarca una amplia gama de medidas. Por ejemplo, su artículo 4.1 enumera los “derechos de todas las personas” de la siguiente manera:

- a) Ejercer sus derechos lingüísticos de manera individual y colectiva.
- b) Ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística.
- c) Usar su lengua originaria en los ámbitos público y privado.
- d) Relacionarse y asociarse con otros miembros de la comunidad lingüística de origen.
- e) Mantener y desarrollar la propia cultura.
- f) Ser atendido en su lengua materna en los organismos o instancias estatales.
- g) Gozar y disponer de los medios de traducción directa o inversa que garanticen el ejercicio de sus derechos en todo ámbito.
- h) Recibir educación en su lengua materna y en su propia cultura bajo un enfoque de interculturalidad.
- i) Aprender el castellano como lengua de uso común en el territorio peruano (Ley 29735/2011a).

Respecto a la trayectoria que vincula un instrumento legislativo con otro, las cláusulas f) y g) pueden rastrearse hasta la Constitución de 1993 (artículo 2.19), que especifica el derecho de un individuo a contar con un intérprete ante una autoridad. Con el objetivo de poner en práctica este principio, en 2012 el Estado peruano estableció una serie de cursos de formación en traducción e interpretación en lenguas indígenas para ámbitos de servicios públicos (ver el capítulo 7). En este sentido, la implementación de la ley de derechos lingüísticos del Perú es distinta a las del Ecuador y Bolivia, donde la experiencia de traducción e interpretación en lenguas indígenas es más fragmentaria y menos institucionalizada hasta la fecha.

Como otro ejemplo de trayectoria de políticas, la Ley de Lenguas Indígenas del Perú se aprobó en 2011 simultáneamente con la Ley del Derecho a la Consulta Previa a los Pueblos Indígenas u Originarios, reconocido en el Convenio 169 de la OIT (Ley 29785/2011b). Con esta última se establece el proceso legalmente requerido de consulta previa con las comunidades indígenas antes de emprender cualquier desarrollo industrial (como extracción de minerales y petróleo) en su territorio (Ward 2011). La Ley 29785/2011b se redactó de acuerdo con el Convenio OIT 169 (1989), como lo indica su título. Su artículo 16 también está en línea con el artículo 2.19 de la Constitución con respecto al derecho a un intérprete; dice lo siguiente:

Para la realización de la consulta, se toma en cuenta la diversidad lingüística de los pueblos indígenas u originarios, particularmente en las áreas donde la lengua oficial no es hablada mayoritariamente por la población indígena. Para ello, los procesos de consulta deben contar con el apoyo de intérpretes debidamente capacitados en los temas que van a ser objeto de la consulta, quienes deben estar registrados ante el órgano técnico especializado en materia indígena del Poder Ejecutivo (Ley 29785/2011b).

El texto del artículo 16 es irónico en el sentido de que se basa en la suposición de que la lengua oficial en cuestión es el castellano, y que es poco probable que sea hablado por la población indígena que está siendo consultada. A pesar del estatus oficial de las lenguas indígenas, según lo establecido en la Ley de Lenguas Indígenas aprobada simultáneamente, las dos leyes no se

correlacionan en este punto. La ironía se ve agravada por el hecho de que, según la Ley de Lenguas, el estatus oficial de las lenguas indígenas debe ser reconocido en los territorios ancestrales de los hablantes, precisamente donde se llevan a cabo las consultas sobre la extracción de recursos.

La formación estatal de intérpretes en lenguas originarias en Perú se diseñó inicialmente para capacitar a personas para trabajar en sesiones de consulta previa, como las que se mencionan en el texto citado. El texto contiene dos puntos destacados de orientación: que los intérpretes deben recibir formación en la materia de la consulta que median (por ejemplo, el vocabulario técnico de la industria petrolera) y que deben estar registrados en el Registro Nacional de Traductores e Intérpretes en Lenguas Indígenas del Estado; aquí se inscriben los nombres de los recién graduados de los cursos de formación (De Pedro Ricoy, Howard y Andrade Ciudad 2018; ver el capítulo 7).

La Ley General de Derechos Lingüísticos y Políticas Lingüísticas de Bolivia (269/2012) y su Reglamento (Decreto Supremo 2477/2015) se refieren a la Ley 070/2010 sobre reforma educativa en varios puntos, y refuerzan el principio de que los derechos lingüísticos deben ser respaldados por el sistema educativo. Esta relación inherente entre las dos esferas también es cercana en Perú, como vimos, mientras que, en Ecuador (hasta 2024) en ausencia de legislación sobre derechos lingüísticos, no se podía decir lo mismo. En el caso boliviano, la creación de un organismo estatal encargado de la promoción de las lenguas indígenas y culturas y la investigación relacionada (IPELC) está regulada por el artículo 88 de la Ley de Educación de 2010 y no cae directamente bajo la jurisdicción de la Ley de Derechos Lingüísticos.

Paradigmas de la diversidad: discursos cambiantes del Estado plural

En este apartado, examino algunos aspectos del discurso oficial que revelan cómo el Estado busca conceptualizar la diversidad. A partir de la perspectiva foucaultiana del discurso como constitutivo del orden social (Foucault 1971), utilizo la frase *paradigmas de la diversidad* para referirme

a los diferentes constructos interpretativos con los que trabajan los responsables de la formulación de políticas. Estos paradigmas pueden cambiar de un régimen gubernamental a otro y, al hacerlo, develan la naturaleza de la lengua, en tanto discurso, como una tecnología del poder.¹⁰

En lo que sigue, me inspiro en el concepto de Voloshinov de la palabra como signo ideológico. En el contexto de la recién formada Unión Soviética, Voloshinov escribió lo siguiente sobre la polivalencia de la palabra en tiempos de cambio social:

La palabra es el *índice de los cambios sociales* más sensibles y, lo que es más, de los cambios que aún están en proceso de crecimiento, que aún no tienen una forma definitiva y que todavía no se han acomodado en sistemas ideológicos ya regularizados y completamente definidos. La palabra es el medio en el que se producen los lentos crecimientos cuantitativos de aquellos cambios que aún no han [...] producido una nueva forma ideológica plenamente desarrollada. La palabra tiene la capacidad de registrar todas las fases transitorias, delicadas y momentáneas del cambio social (Voloshinov [1930] 1996, 19; traducción de la autora, el énfasis consta en el original).

Busco destacar los fundamentos ideológicos del lenguaje utilizado en los textos constitucionales, legislativos y políticos expuestos en la sección anterior, a la luz de la naturaleza cambiante del discurso a la que alude Voloshinov. No podemos tomar la terminología en su valor nominal, ya sea en la forma en que se la utilice en los debates y documentos de política, o en la forma en que la reproduzcamos en el análisis académico, sin considerar la episteme, el contexto de producción y las ideologías de la época, a los que pertenece.

El pensamiento de Gramsci sobre la lengua como instrumento hegemónico comparte puntos en común con el de Voloshinov. Gramsci ve la historicidad de la lengua como la clave de su naturaleza y su poder, como

¹⁰ Paradigms of diversity fue el título de una serie de seminarios internacionales financiados por la Academia Británica (British Academy) que coorganicé en Newcastle (2010), Quito (2011) y Mérida (México [2012]), en los que participaron profesionales y figuras indígenas de la academia que trabajan en el campo de la educación intercultural.

observa Ives (2004, 95). “Gramsci sostiene que las relaciones de poder que operan a través de la lengua, la filosofía del sentido común, la ideología y las cosmovisiones se ven oscurecidas por un enfoque en la lengua puramente sincrónico, tanto en su uso como en su estudio” (traducción de la autora).

Por lo tanto, necesitamos una teoxría de la lengua que reconozca cómo los significados cambian con el tiempo en respuesta a los cambios en la sociedad y en el uso; y una que reconozca la heteroglosia de la lengua en el sentido de Bakhtin (1981), es decir, los “acentos” ideológicos (Voloshinov [1930] 1996; Bakhtin 1981; Howard 2005) que le dan a la lengua sus capas de significado “sedimentadas” en contextos de uso (Pennycook 2006, 69). Una mirada diacrónica revela el peso ideológico de los cambios discursivos que tienen lugar en la formulación de los textos legislativos en los Andes, de una coyuntura histórica y política a otra. La “calidad dialéctica interna del signo [verbal]” (Voloshinov [1930] 1996, 23) puede destacarse en el análisis, y de esta manera se puede demostrar de qué modo la hegemonía opera a través del discurso.

También busco resaltar cómo la terminología de los documentos legislativos y de políticas es el resultado de debates entre los diferentes grupos de interés involucrados en su formulación. Como tal, se la puede leer como la huella de las diferencias de posición, que cruza líneas partidistas, de clase, raciales e ideológicas. Este enfoque se alinea claramente con los argumentos de Ball (1993, 10-11) sobre la naturaleza procesual de la política pública.

“¡Las leyes no son regalos, compañeros y compañeras, las leyes son conquistadas!”. Con estas palabras, Lidia, académica aymara y activista de la lengua, recordó a un grupo de profesores de EIB el aporte de las organizaciones indígenas de Bolivia a la redacción de la legislación reciente que afecta sus vidas (debate grupal, Cochabamba, 6 de septiembre de 2019). En su país, igual que en Ecuador, el patrón familiar de diseño y aplicación de políticas lingüísticas y educativas de arriba hacia abajo encuentra un contrapeso en los procesos factuales de los actores indígenas, mediante los cuales, a través de sus organizaciones, han logrado tener voz en el diseño y la implementación de leyes de educación y derechos lingüísticos. Este es

el impulso de la exhortación de Lidia: que las leyes no se entregan simplemente, sino que pueden lograrse mediante la lucha de base.

Para ilustrar las premisas anteriores, me centro en dos áreas del discurso oficial: (i) la terminología utilizada para la clasificación oficial de las diversas poblaciones de cada Estado; y (ii) el concepto de interculturalidad como paradigma de esta diversidad.

La terminología de la clasificación social y político-administrativa

En el capítulo 1 se explicó la terminología de denominación y clasificación social en el discurso cotidiano. Aquí, se examinan los términos usados en la clasificación político-administrativa de las poblaciones indígenas en el discurso oficial. En los tres países, estas terminologías han evolucionado en respuesta a la episteme de la época: por ejemplo, desde los ideales socialistas de los gobiernos de Bolivia y Perú en las décadas de los cincuenta y los setenta, respectivamente, hasta las demandas culturales y políticas de las organizaciones indígenas en Ecuador y Bolivia en las décadas de los noventa y 2000. En los casos del Ecuador y Bolivia, la terminología revisada se incorporó a sus constituciones reformadas de las últimas décadas. La terminología para referirse a las lenguas indoeuropeas en el discurso estatal también ha evolucionado: de “aborígenes” a “indígenas” y “originarios”.¹¹ Estos cambios revelan una creciente insistencia en un *locus* de enunciación indígena, aunque se exprese en castellano.

Si bien las soluciones terminológicas han sido diferentes en cada país, la siguiente proclamación de un líder shuar ecuatoriano en 1990, en pleno auge de la movilización indígena, ilustra problemas comunes.

A los pueblos indios nos han dado diferentes nombres. Nos llaman aborígenes, otros nos dicen primitivos, algunos nos dicen etnias, para otros

¹¹ Históricamente, el término “originario” (habitante original de un territorio) tenía un significado fiscal: los miembros originarios de un ayllu tenían mayores obligaciones tributarias que los recién llegados. En el discurso actual, “originario” se ha introducido como una alternativa a “indígena”, considerado este último como una categoría impuesta por el Estado.

somos campesinos. Somos pueblos, somos nacionalidades, tenemos procesos nacionales propios. Hay quienes nos denominan indígenas para que no nos sintamos mal con la palabra “indio”. Esta no es más que una actitud paternalista. Si nos atenemos al diccionario, la palabra “indígena” significa “originado del país”. [...] nosotros, las organizaciones indias, los pueblos indios, queremos darnos nuestros propios nombres, mantener nuestra identidad, nuestra personalidad. Y en la medida en que queremos englobar a los diferentes pueblos indios, sea cual sea su desarrollo histórico, frente a este dilema, hemos optado por el término de nacionalidades indias. Esta resolución ha sido meditada y no obedece a una sugerencia ajena, sino porque comprendemos que la categoría “nacionalidad” expresa los aspectos económicos, políticos, culturales, lingüísticos de nuestros pueblos. Nos sitúa en la vida nacional e internacional (Karakras 1990, 5-6).

Karakras, miembro de la CONAIE, se opone a la categorización social exógena de su pueblo, afirmando su derecho a decidir la nomenclatura que prefieren. También se refiere a la clasificación político-administrativa preferida. El texto revela las tensiones discursivas en juego entre fuerzas centrípetas y centrífugas (Bakhtin 1981, 272), mientras la organización debatía estas soluciones. A continuación, comparo los discursos cambiantes en cuanto a la clasificación social en los tres Estados nacionales de nuestro interés.

Gran parte de la tensión discursiva ha girado en torno al término “indio”, que tenía connotaciones peyorativas en el habla cotidiana y denotaba una distinción étnica. Esto fue problemático en la era socialista. En Bolivia, en línea con un análisis clasista, el gobierno revolucionario que llegó al poder en 1952 recategorizó a la población indígena como “campesinado”, el término “indio” fue erradicado del discurso oficial y “campesino” se volvió el término predominante. El campesino debía ser la columna vertebral del desarrollo económico de la nación y convertirse en “ciudadano”. López (2005, 83; énfasis en el original) critica esta medida como “[un intento] de *desindigenizar* a los pueblos indígenas bolivianos y convertirlos en campesinos”. Él ve la palabra “campesino” como “término que oculta las diferencias étnico-culturales y que también uniformiza a un sinnúmero

de colectivos sociohistóricos” (83). Para completar su argumento, López (2005, 83) cita a Josefa Salmón (*El espejo indígena. El discurso indigenista en Bolivia. 1900-1956*, publicado en 1997) que dice “al abolir el término ‘indio’ del vocabulario nacional y decir que no hay ni indios ni blancos se está negando la existencia del conflicto racial y cosificando la mezcla racial como representativa de la nación”.

La terminología oficial en Bolivia hoy, tal como se refleja en la Constitución de 2009, busca suscitar menos polarización que la del discurso de épocas anteriores. Se refiere a la población diversa con la frase inclusiva “pueblos y naciones indígena, originario campesinos” (sic). Esta frase se acuñó durante las movilizaciones previas a la victoria electoral del MAS en 2006. Se cristalizó durante las deliberaciones en la Asamblea Constituyente (2006-2008), cuando los interesados diversos buscaron que se respetaran sus denominaciones tradicionales. Los términos reconocen la autodenominación de las organizaciones políticas aymaras y quechuas como “naciones originarias” y la de los pueblos amazónicos, que prefieren ser conocidos colectivamente como “pueblos indígenas”. El término “campesino” se refiere a aquellos que trabajan la tierra, pero no se autoidentifican en términos étnicos. La Constitución boliviana también utiliza el término “interculturales” para referirse a los migrantes de las tierras altas que se han establecido en las tierras bajas en las últimas décadas. En este sentido, el discurso oficial construye una nueva categoría de identidad de tierras bajas y da un giro adicional al concepto de interculturalidad.¹² También cabe mencionar que, bajo la Constitución de 2009, la República de Bolivia se reformó como el Estado Plurinacional de Bolivia; así, es la única de las tres repúblicas en realizar este cambio en su identidad soberana.

En el caso del Ecuador, la objeción de la CONAIE al término “indio”, como se atestigua en la proclamación de Karakras (1990), no era nada nuevo (ver capítulo 1). Karakras destacó no solo el uso de categorías de identidad social, sino también las categorías políticas por las cuales, en

¹² La recategorización como “interculturales” de los habitantes indígenas de las tierras altas que han colonizado las tierras bajas de Bolivia se discute en detalle en López, Guarayo y Condori Chiri (2021, 28-32).

la opinión de la organización, los pueblos originarios deberían agruparse, como “nación” y “nacionalidad”.

En Ecuador, “nación” se reserva para la totalidad del cuerpo soberano, mientras que “nacionalidad” se aplica a grupos que comparten un idioma indígena común y otras características de herencia (Pajuelo Teves 2007, 144). Los “pueblos” son grupos indígenas dentro de una nacionalidad que son culturalmente distintos entre sí. Sobre esta base, los kichwa son una sola nacionalidad dividida en alrededor de 14 pueblos, 12 en la Sierra, uno en la Costa y uno en la región Amazónica. Altmann (2014) examina los argumentos de las organizaciones indígenas a favor de estos términos. Significativamente, “nacionalidad” también fue la forma preferida del Estado para designar a los pueblos indígenas; se consideraba que “nación” era propenso a connotar aspiraciones a la autonomía política y territorial (Martínez Novo 2014, 113). La terminología revisada y diversa se incorporó en la Constitución ecuatoriana de 2008, cuyo artículo 56 establece: “Las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas forman parte del Estado ecuatoriano único e indivisible” (CRE 449/2008).¹³ El texto constitucional del Ecuador, igual que el de Bolivia, lleva la huella de debates prolongados realizados tanto en los años previos a sus respectivas asambleas constituyentes como durante estas, al buscar una redacción que satisficiera a todas las partes.

En Perú, bajo el gobierno militar socialista de Juan Velasco Alvarado en la década de los setenta, el término “campesino” se volvió la designación legal para las poblaciones indígenas de la Sierra, mientras que “nativo” especificaba a las de la selva tropical. Lo mismo que en Bolivia, la reclasificación estaba relacionada con los procesos de reforma agraria. A diferencia de Bolivia y Ecuador, el texto de la Constitución peruana de 1993 no lleva la huella de una negociación con actores diversos en torno a la terminología, y no hace referencia explícita a la gente indígena. Al contrario, limita la clasificación de su población a una distinción entre comunidades

¹³ “Montubio” es una identidad reclamada por algunos mestizos costeños en el Ecuador (Roitman 2008).

campesinas de la Sierra y comunidades nativas de la Amazonía, como se establece en el artículo 89: “El Estado respeta la identidad cultural de las Comunidades Campesinas y Nativas” (CPP 1993). Esta distinción ha tenido repercusiones, ya que la Ley del Derecho a la Consulta Previa de los Pueblos Indígenas u Originarios de 2011 está dirigida a las poblaciones clasificadas como “indígenas”. El Estado peruano intentó excluir a las comunidades “campesinas” de recurrir a la consulta previa, a fin de quedar libre para otorgar concesiones a empresas mineras en la Sierra. Por esta razón, se volvió de interés de la población serrana exigir el reconocimiento oficial como personas indígenas, y lo hacen cada vez más. En Perú, como último punto, el término “nación” se reserva exclusivamente para referirse al cuerpo soberano; “nación” y “nacionalidad” no ingresan en el discurso oficial en Perú para referirse a grupos indígenas.

A fin de concluir esta subsección, podemos preguntarnos cómo reaccionan los sujetos de estas fluctuantes terminologías oficiales ante tales interpelaciones. Si bien las soluciones discursivas pueden haber sido acordadas en debate con y entre los líderes de las organizaciones indígenas, estas representan en sí mismas una hegemonía. Los actores sociales que están fuera de las organizaciones pueden tener otros puntos de vista.

En 2014, realicé entrevistas con traductores de la Ley de Lenguas Indígenas del Perú (29735/2011a) que tradujeron el texto legislativo del castellano a sus propios idiomas. Ellos expresaron sus opiniones sobre la forma en que el discurso estatal los interpela en el texto legislativo.

Por ejemplo, Cecilia, una funcionaria pública bilingüe que fue criada por su abuela quechuahablante y tenía cualificaciones de educación superior, se sintió incómoda con la dicotomía entre la identidad indígena y no indígena que establece la Ley. Como ella lo expresó: “Una persona tiene dimensiones, y no necesariamente uno es indígena o [sic] occidental” (Howard, Andrade Ciudad y De Pedro Ricoy 2018, 243). Su testimonio ofrece una respuesta del siglo XXI a los discursos oficiales que han evolucionado a lo largo de las décadas, desde que Gregorio Condori Mamani expresó su sentido de identidad multidimensional en la década de los setenta, como se cita en el capítulo 1.

Interculturalidad

Según hemos visto, en las últimas tres décadas ha habido sucesivos cambios en los “paradigmas de la diversidad” mediante los cuales cada Estado ha buscado definir su naturaleza plural. En el discurso se pasó de “multiculturalismo” a “interculturalismo” y apareció el concepto de “plurinacionalidad”. Algunos cambios reflejan el espíritu del multiculturalismo neoliberal (Hale 2005) y otros reflejan los intentos de ciertos Estados y organizaciones indígenas de desafiar las ideas del neoliberalismo. El uso del término “interculturalidad” es común en los tres países andinos estudiados. En el caso de Bolivia, además, los conceptos de “intraculturalidad” y “descolonización” expresan la ideología proindígena de la era de Evo Morales (2006-2019). El precepto de descolonización está ausente de las constituciones y leyes peruanas y ecuatorianas. Aquí me enfoco en los diversos significados atribuidos al término “interculturalidad” desde una perspectiva comparativa entre países.

Al referirse al contexto andino, algunos autores utilizan “multiculturalismo” como un término genérico alineado con su uso en la esfera angloamericana (por ejemplo, Martínez 2016). El uso de “multiculturalismo” también se ha establecido en México y América Central (Sieder 2002; Hale 2005), mientras que “interculturalidad” es común en el discurso de los activistas indígenas colombianos (Rappaport 2005). En este libro utilizo “interculturalidad” tanto para alinearme con el uso en los países andino-amazónicos estudiados aquí como para reconocer sus cualidades fenomenológicas. Utilizo “interculturalismo” cuando tengo en mente el paradigma que busca caracterizar o promover esa interculturalidad (ver también Hornberger 2000). En algunos contextos, siguiendo a Martínez Novo (2016), “multiculturalismo” puede servir como un término genérico en contraposición al interculturalismo y la interculturalidad en sus formas sudamericanas.¹⁴

¹⁴ Los investigadores asociados con el programa de capacitación en revitalización lingüística para los pueblos indígenas en la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB) en Cochabamba explican las distinciones terminológicas desde una perspectiva andina de la siguiente manera: “mientras la multiculturalidad constituye una categoría descriptiva, la interculturalidad es más bien una categoría

En los Estados andinos se desarrolló un debate en la década de los noventa en torno al concepto y la práctica de la interculturalidad, a partir del cual, *grosso modo*, surgieron dos posiciones. La primera de ellas adoptó una visión reguladora a favor de un “diálogo intercultural” que debería promover el respeto y el valor por “el otro”. La segunda argumentaba a favor de un interculturalismo basado en la realidad observada, lo que permitía un diagnóstico de las condiciones desiguales que moldean las relaciones sociales. En el primer caso, se evita el hecho de que las relaciones interculturales en el contexto andino “no son solo relaciones entre culturas sino relaciones entre culturas en conflicto incrustadas en una sólida estructura de poder construida sobre la razón colonial” (Moya 2009, 29).

Las dos posiciones han sido identificadas como “interculturalismo normativo” versus “interculturalismo de facto” (Zúñiga y Ansión 1997, 16); como “interculturalismo funcional” versus “interculturalismo crítico” (Tubino 2003; 2015, 259-270); y como una crítica formulada en términos de “multiculturalismo neoliberal” (Hale 2005). En resumen, es necesario abordar las relaciones de clase desiguales y la opresión cultural que subyacen a la interculturalidad de facto (Howard-Malverde 1996; Fuller 2003; Aikman 1997, 2012; López, Guarayo y Condori 2021, 25-28).

Desde la década de los noventa, el concepto de interculturalidad también se ha vuelto prominente en el campo de la EIB. Hornberger (2000, 178-182) ofrece un análisis comparativo de los significados de la interculturalidad en la política educativa en Ecuador, Perú y Bolivia. Identifica el primer uso del término en Venezuela, basándose en Mosonyi y Rengifo (1983, 211-212 citados por Hornberger 2000, 178; traducción de la autora). En estas reflexiones se incluye el principio del interculturalismo como uno de los que subyacen a la noción de interculturalidad, que “implica la capacidad de la cultura indígena para crecer y cambiar en contacto con la cultura mayoritaria nacional, en lugar de sugerir un conflicto, sustitución o adición de una cultura a la otra”.

proyectiva o prospectiva, y multiculturalismo e interculturalismo aluden a normatividad y a políticas gubernamentales, diseñadas para manejar la diversidad cultural y lingüística” (López, Guarayo y Condori 2021, 19).

Algunos críticos han cuestionado el aspecto “intercultural” de los programas de EIB argumentando que no enfrentan de manera crítica la naturaleza compleja de la identidad y la cultura (Trapnell y Zavala 2013, 59). Cortina (2014a, 3) también se refiere al empoderamiento de los actores indígenas y al ideal de una agenda antirracista como parte potencial de la agenda de la EIB (trato con más detalle este tema en la parte II).

Ahora me vuelvo hacia el lugar de la interculturalidad en el discurso de los textos legislativos. Por ejemplo, la Ley de Educación Boliviana (070/2010) provee definiciones tanto de interculturalidad como de su complemento, intraculturalidad. La intraculturalidad se concibe desde una posición de sujeto interno: enfatiza la “recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión” de las culturas de las “naciones y pueblos indígena, originario campesinos [sic], comunidades interculturales y afrobolivianas”, y el conocimiento de sus “cosmovisiones” (Ley 070/2010, artículo 6, I). La interculturalidad se define como “la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y la tecnología propios de cada cultura con otras culturas” con el fin de “fortalec[er] la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo”, enfatizando la importancia del “diálogo entre distintas visiones del mundo” (Ley 070/2010, artículo 6, II). Observamos una concepción un tanto reificada de “cultura” en el texto legislativo. La LOEI (Ley 417/2011) define la interculturalidad como la “coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en la diversidad, la valoración mutua entre las personas, nacionalidades y pueblos en el contexto nacional e internacional” (LOEI, artículo 79 [Martínez Novo 2016, 39; Hernández 2016, 57]).

Entonces, ¿qué opinan los pueblos indígenas en sus organizaciones y comunidades sobre la retórica política de la interculturalidad? Existe evidencia de mi investigación de que, desde la perspectiva de un actor indígena y de acuerdo con los términos de interculturalismo “normativo” o “funcional”, la interculturalidad puede tornarse en algo así como un parche discursivo que, de hecho, no aborda el problema del racismo sistémico que subyace a la desigualdad. Tomando el ejemplo del Ecuador, según lo que observé a finales de la década de los noventa,

el proyecto estatal de educación intercultural bilingüe condujo en la práctica a un aumento del faccionalismo entre los sectores indígenas y mestizos, en vez de tener el efecto intercultural previsto. Basándome en conversaciones con un líder indígena en Cañar en ese momento, llegué a la conclusión de que se percibe, de manera intuitiva, que la interculturalidad contiene “una agenda no expresada de homogeneización cultural” (Howard 2009a, 24). Hablando de los años del gobierno de Correa más de una década después, Martínez Novo (2016, 38) expresó la opinión de que la interculturalidad y el Sumak Kawsay “se han convertido en términos vagos que sirven para legitimar el régimen, pero que no implican una expansión de derechos”.

En resumen, la interculturalidad es un término polisémico que se adapta a una variedad de contextos y es usado por distintos actores que abordan las relaciones interculturales. En los discursos de formulación de políticas andinas, mi argumento es que la interculturalidad puede vaciarse de los matices emancipatorios que tenía en su formulación original. Desde la perspectiva de las organizaciones indígenas, aunque se pretendía como un paradigma contrahegemónico, puede neutralizarse en su implementación. A mi parecer, lleva matices (*accents* [Voloshinov [1930] 1996, 23; Bakhtin 1981]) del multiculturalismo neoliberal, en el sentido genérico y, en última instancia, apolítico.

La política lingüística y las tecnologías del poder

Aquí exploraré algunos contextos en los que el concepto de tecnologías del poder, tal como se revela en los procesos de regimentación de la lengua, se vuelve especialmente relevante debido a la naturaleza explícita y de arriba hacia abajo de las estrategias adoptadas. He identificado dos tipos de intervención de políticas lingüísticas estatales en este sentido, que están en funcionamiento en los tres países en la actualidad. El primero examina cómo la relación entre lengua y territorio (Blommaert 2004) se convierte en objeto de intervención a través de la territorialización lingüística. El segundo se refiere a la evaluación sistemática de

la competencia en idiomas indígenas y la formación cuando esta competencia es insuficiente. Ambas son tecnologías de poder dirigidas a los funcionarios públicos.

Territorialización y cartografía de las lenguas indígenas

Las estrategias de regimentación lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia señalan las formas en que el Estado ejerce su poder al reforzar o interrumpir la conexión entre lengua, población y territorio. Esto se logra a través de una combinación de censos, asignación legislativa de estatus oficial a una lengua y cartografía. El censo y el mapa fueron identificados por Anderson (1991, 164-178) como componentes clave en el aparato de poder del Estado colonial y poscolonial. Con relación al sudeste asiático del siglo XIX, Anderson (1991, 173-174) describe a los topógrafos coloniales como un grupo “en marcha para someter el espacio a la misma vigilancia que los censores intentaban imponer a las personas”, y nos recuerda “la intersección crucial entre mapa y censo”. Sus observaciones se pueden relacionar con las maneras en que el Estado andino utiliza técnicas de cuantificación y mapas en la actualidad, al clasificar las lenguas indígenas en términos de estatus oficial y fijarlas en el espacio.

Como vimos anteriormente en este capítulo, el estatus oficial de las lenguas originarias está circunscrito territorialmente a “las zonas donde [los hablantes] habitan” en el caso del Ecuador y en Perú a “las zonas donde predominen”. En Bolivia, si bien la circunscripción territorial no se menciona explícitamente en la Constitución como condición para el estatus oficial de un idioma, la relación entre lengua y territorio está muy presente. En su artículo 5.II, la Constitución boliviana regula los usos lingüísticos de los funcionarios públicos según principios territoriales.

[Ellos] deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano y el otro se decidirá de acuerdo con el uso, conveniencia, circunstancias, necesidades y preferencias de la población en su totalidad y el territorio en cuestión (NCPE 2009).

De esto se sigue que, por ejemplo, los funcionarios públicos en el departamento de Cochabamba deben ser capaces de usar el quechua; en Camiri, el guaraní; en La Paz, el aymara; y así sucesivamente. Esta regla ha llevado a la capacitación y prueba de habilidades lingüísticas de los funcionarios públicos, como mostraré en la próxima subsección. Ahora paso a la relación legislativa entre lengua y territorio, en un marco comparativo.

Tanto en Bolivia como en Perú, la prevalencia de una lengua en un territorio es un factor importante en la política y planificación lingüística. La Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (Ley 070/2010, artículo 7.3) deja claro que en las regiones “plurilingües” (es decir, donde se habla más de una lengua originaria), la elección del idioma indígena a ser tratado en la educación depende de “criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los consejos comunitarios”. La lengua originaria “será considerada como primera lengua y el castellano como segunda lengua”. El uso del término *transterritorialidad* invita a la aplicación del principio de territorialidad a grupos que se han trasladado de un territorio a otro, lo que puede poner en desventaja a los grupos indígenas locales, como veremos.

La Ley de Derechos Lingüísticos boliviana (269/2012) afirma que se aplican principios de personalidad y territorialidad al determinar el estatus oficial de una lengua. El artículo 3e establece que el criterio de personalidad “[garantiza] a la persona, el ejercicio del derecho de usar su idioma, independientemente del lugar en el que se encuentre dentro del Estado Plurinacional de Bolivia”. El artículo 3f sobre territorialidad “delimita los derechos lingüísticos de las personas a espacios territoriales para el acceso a los servicios públicos en uno o más idiomas oficiales, según su uso generalizado” (Ley 269/2012, artículos 3.e y 3.f). El uso combinado de los principios de individualidad y territorialidad es un intento de equilibrar los derechos lingüísticos del individuo con los derechos colectivos.

El Reglamento de la Ley Boliviana de Derechos Lingüísticos y Políticas Lingüísticas, publicado en 2015, aclara la conexión entre esta ley y la que rige el sistema educativo:

El Sistema Educativo Plurinacional desarrollará procesos educativos en lenguas oficiales del Estado Plurinacional como instrumento de

comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el marco del artículo 7 de la Ley 070, de 20 de diciembre de 2010, de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” y la Ley 269, respetando el principio de territorialidad y de manera excepcional el principio de individualidad (Decreto Supremo 2477/2015).

El Reglamento establece que el principio de territorialidad debe tener prioridad sobre el de individualidad cuando se trata de seleccionar la lengua indígena que se atenderá en el sistema educativo, junto con el castellano. Este criterio produce una anomalía quizás no anticipada. Existe ya una presencia significativa de poblaciones quechua y aymarahablantes asentadas en las tierras bajas, hogar de personas que hablan lenguas amazónicas. Este proceso de colonización desde las tierras altas hacia las bajas se remonta al siglo XX, pero se ha acelerado desde el nuevo milenio, patrocinado por el Estado. Los colonos de origen serrano son los “interculturales” a los que hace referencia la Constitución boliviana de 2009. Debido a su superioridad numérica, el principio de territorialidad protege los derechos lingüísticos en la educación de los recién llegados, en detrimento de los habitantes tradicionales de esos territorios. Estos últimos ya estaban sufriendo una disminución en el número de hablantes. Ahora, irónicamente, debido a la aplicación *de jure* de la Ley de Derechos Lingüísticos, no solo están perdiendo la soberanía territorial, sino que también están viendo vulnerados *de facto* sus derechos lingüísticos en el sistema educativo. Los derechos lingüísticos individuales se anulan a menos que se invoque el principio de individualidad “de manera excepcional”.

En Perú, el principio de preponderancia se aplica para otorgar estatus oficial a una lengua (Ley de Idiomas Indígenas, Ley 29735/2011a, artículo 9). La tecnología aquí está relacionada con el Mapa Etnolingüístico del Perú (en adelante “el Mapa”), elaborado por el Minedu.¹⁵ La Ley de Lenguas (artículo 5) describe el Mapa como “herramienta de planificación que permite una adecuada toma de decisiones en materia de recuperación, preservación y

¹⁵ El Mapa fue aprobado mediante decreto supremo (011-2018/2018). Hasta donde tengo conocimiento, a nivel estatal, el Ecuador y Bolivia no cuentan con instrumentos equivalentes.

promoción del uso de las lenguas originarias del Perú”.¹⁶ El Mapa establece la preponderancia del idioma en cada región, provincia y distrito del país. Una vez que se ha establecido esto y se ha otorgado el estatus oficial, se priorizan las lenguas indígenas que predominan según una escala determinada en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Además, el Mapa respalda la política sobre derechos lingüísticos en todos los servicios públicos y, por lo tanto, también es la base para el trabajo de la DLI del Mincul.

De acuerdo con el Mapa, solo cinco idiomas logran la preponderancia lingüística a nivel regional: el quechua en 14 regiones, el aymara en 3, y el awajún, el ashaninka y el shipibo-konibo cada uno en una región. Si bien el quechua es predominante a nivel regional en 11 regiones de la Sierra, como era de esperar, también lo es en dos regiones costeras y una región amazónica. En estos últimos casos, esto se debe al aumento de la migración interregional en los años recientes.

Si bien la migración desde la Sierra peruana a la Costa se remonta a mediados del siglo XX, el hecho de que el quechua figure como la lengua originaria predominante en la región amazónica del sureste de Madre de Dios se debe a una colonización reciente. El criterio cuantitativo de medición lleva a que se otorgue “preponderancia” a los idiomas con el mayor número de hablantes, ya sean lenguas de recién llegados o no. Como también vimos en el caso de Bolivia, esto tiene la consecuencia no deseada de invisibilizar a los hablantes de lenguas “menores”, cuyo territorio ancestral se encuentra en esa región. Según observa la amazonista Sheila Aikman, los quechuahablantes, muchos de los cuales llegaron y viven hoy en Madre de Dios bajo las condiciones terribles de enganche en la economía del oro, han contribuido enormemente a la marginación de estas lenguas “cuantitativamente menores” y de sus comunidades, territorios y sociedades empobrecidos (S. Aikman, comunicación personal, 14 de septiembre de 2020).

En resumen, respecto al Mapa peruano, cuanto menor sea el número de hablantes identificados para un idioma en particular, menos probable es

¹⁶ La región es la subdivisión administrativa más grande en el sistema peruano, luego viene el departamento; estos se subdividen en provincias y estas últimas, en distritos.

que se considere predominante, incluso a nivel de distrito. En áreas donde el quechua existe como lengua colonizadora, esta puede considerarse predominante y se le otorga estatus oficial para fines de planificación administrativa y educativa. La gran mayoría de los idiomas amazónicos hablados en Loreto, el departamento lingüísticamente más diverso del país, son invisibilizados por estos criterios. Su condición de lenguas en peligro de extinción los hace elegibles para programas de revitalización lingüística, de los cuales el Estado también es responsable. No obstante, en mi opinión, la aplicación del criterio de preponderancia, una tecnología rígida por naturaleza, tiene implicaciones para la vitalidad continua de los idiomas menos hablados. En cuanto a Bolivia, el principio de territorialidad también tiene consecuencias no deseadas para los idiomas ancestrales en un territorio donde una lengua indígena colonizadora se vuelve predominante; este es el caso del quechua en el territorio de los yuracaré (departamento de Cochabamba oriental). Debería haber un seguimiento de cómo este criterio técnico afecta la política lingüística y la implementación de los derechos lingüísticos, especialmente en aquellas áreas donde la pérdida de idiomas indígenas ya está muy avanzada.

Es notable que en Perú y Bolivia, dada la naturaleza móvil de sus poblaciones indígenas a fines del siglo XX y principios del XXI, la política lingüística parece no cuadrar con la realidad sociolingüística en varios aspectos. Dado que muchos hablantes de lenguas indígenas han migrado lejos de sus territorios ancestrales a las áreas urbanas, surge la pregunta sobre la circunscripción territorial del estatus de lengua oficial. Por razones similares, los principios de preponderancia (en Perú) y territorialidad (en Bolivia) han generado algunas decisiones desiguales en la práctica.

En consecuencia, las constituciones parecen ser referentes legislativos inadecuados para la gestión de la relación entre lengua y territorialidad. Además, debemos tener en cuenta los comentarios de Arturo Escobar (2010) sobre la naturaleza de las constituciones latinoamericanas reformadas, como instrumentos negociables. Bajo esta óptica, dependería de cómo se interpretan el territorio y la pertenencia territorial. La situación en las tierras bajas de Bolivia invita a comparación con aquella de Guayaquil, en Ecuador, donde el kichwa, que nunca se habló

históricamente en la Costa, se ha vuelto lengua indígena predominante para propósitos de la EIB (capítulo 3).

En cuanto a Ecuador, el Estado ha gestionado la relación entre lengua y territorio de una manera un tanto diferente. Aquí, el gobierno de Rafael Correa emprendió un programa de modernización entre los años 2006-2017, orientado a la industrialización y la exportación internacional, así como hacia la modernización de la educación indígena de una manera que choca con los ideales de la EIB (Hernández 2016, 58). Como forma de operativizar este programa, el país se dividió en zonas administrativas transversales que van del oeste al este, extendidas como franjas contiguas desde el norte hacia el sur e incorporan a pueblos muy diversos de la Costa, la Sierra y la Amazonía en bloques administrativos únicos. Esta zonificación rompió el patrón organizativo que relacionaba las diferentes nacionalidades ecuatorianas con sus provincias, y se enmarcó en el paradigma estatal del Buen Vivir, de manera que se consideró ingenua. El objetivo era la descentralización (desconcentración) del Estado, lo que Martínez Novo (2016, 37) califica de “desmantelamiento del estado multicultural”.

Bajo el gobierno de Correa, las nacionalidades, cada una con su oficina de EIB, se habían mapeado en el territorio ecuatoriano, dando a sus identidades una presencia espacial en la conciencia, la planificación de políticas y el discurso del Estado. Con la nueva cartografía, su singularidad y su medida de autonomía se subsumieron en unidades más grandes de acuerdo con una lógica burocrática tecnificada. Quedó poco espacio, desde una perspectiva de arriba hacia abajo, para el reconocimiento activo de la diferencia, lo cual puede verse como un caso de “borrado” (*erasure*; Irvine y Gal 2000), proceso semiótico que surge con la regimentación lingüística.

Formación en lenguas indígenas y evaluación de competencias

Otro aspecto de la regimentación lingüística se encuentra en el control de destrezas en lengua indígena, ya sea mediante programas de formación o bien con un sistema de evaluación de competencias, que están siendo aplicados tanto en Bolivia como en Perú. En el Ecuador, según me informaron

en 2019, había programas similares en las primeras etapas de planificación; Limerick (2020) da cuenta de algunos avances. Aquí me enfoco en mis observaciones en Bolivia y Perú.

En Bolivia, los trabajadores del sector público pueden no ser hablantes de ningún idioma indígena. Sin embargo, la Constitución de 2009 les exige que utilicen no solo el castellano, sino también la lengua originaria que predomina en el territorio donde han sido nombrados. Como respuesta, se iniciaron cursos de aymara, quechua y guaraní para funcionarios públicos hispanohablantes en todo el país, con el fin de que dichas personas cumplan con los requisitos legales y salvaguarden sus empleos (figura 2.1).

En 2009, en Bolivia, conocí a personas que tomaban cursos de guaraní y quechua bajo la égida del IPELC en Santa Cruz. Este proceso no estuvo exento de paradojas: aunque el departamento de Santa Cruz es la tierra natal del pueblo chiquitano, hablante de bésiro, en la capital del departamento los talleres ofrecían formación en quechua (que se habla en un distrito urbano donde se han congregado migrantes de la Sierra) y guaraní (que se habla hacia el sur). Debido al principio de territorialidad,

Figura 2.1. Anuncio de formación en quechua, Cochabamba, Bolivia

CURSO INTERNACIONAL - LENGUA ORIGINARIA

QUECHUA

PRESENCIAL - VIRTUAL

Aprenda la Lengua Materna de Cbba.

GRAFEMARIO - QUECHUA	CURSO DE "01 MES"	
MÓDULO I - MÓDULO II	Inversión	AMA QUELLA
MÓDULO III - MÓDULO IV	por Módulo	AMA LLULLA
	Bs. 75	AMA SUWA

DIRECIDO A EDUCADORES, FUNCIONARIOS, POSTULANTES Y A TODO PÚBLICO

CERTIFICADO CON "240 HRS" CON VALOR CURRICULAR, SELLADO POR 03 INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN, VÁLIDO A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL.

INICIO DEL CURSO:
07 SEPTIEMBRE

ENSEÑANZA DE PRIMERA CALIDAD, PERSONALIZADO Y EN GRUPO.

SABADOS:
Hrs. 09:00 a 12:00
DÍAS PARTICULARES
Hrs. 09:00 a 11:00

LUGAR E INSCRIPCIONES:
AUDITORIO TECNOLÓGICO PRIVADO BOLIVIANO
Calle Baptista No. 154 entre Heroínas y Colombia
f. fundamis cochabamba - W. 75492925

al menos en ese momento, no había formación en el idioma menos dominante, considerando los números.

Cuando regresé a Bolivia en 2019, la formación en lenguas indígenas para funcionarios públicos estaba bastante adelantada en comparación con la de los otros dos países. Sin embargo, escuché comentarios adversos sobre el programa de capacitación. La opinión más expresada fue que la capacitación solo lleva a los estudiantes a un nivel básico de competencia; los principiantes tienden a no llegar a niveles intermedios o avanzados. Sin embargo, el certificado de habilidades lingüísticas básicas se considera suficiente para fines de empleo.

El sistema de pruebas de competencia lingüística también generó escepticismo. Escuché quejas en el sentido de que, “habiendo hablado una lengua indígena toda su vida, ahora se les exige de repente demostrar que la hablan”. Una maestra de EIB que participó en un debate que facilité en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en Cochabamba en 2019 dio el ejemplo de solicitantes para un puesto de enfermería, a quienes se les podía rechazar la solicitud si no tenían el certificado de idioma: “¿Cómo es posible que las personas que nunca han hablado la lengua indígena puedan aprenderla lo suficientemente bien en uno o dos meses?”, preguntó ella. Comparó esto con Paraguay, donde, según la maestra, la lengua guaraní está presente en los espacios públicos de manera más natural. Afirmó que la imposición tenía el efecto contrario al deseado.

MAESTRA QUECHUA (40-50 AÑOS). El guaraní, pero no les han impuesto, han aprendido. Y cuando uno impone más bien queda el quechua relegado, dicen, “por su culpa del maldito quechua yo me he aplazado, o sea, no tengo trabajo”, entonces hay que ver otra forma de política para poder entrar a esto (grupo de discusión, UMSS, Cochabamba, 6 de septiembre de 2019).

En cuanto a Perú, me baso en una conversación con Santiago, funcionario del Minedu, del equipo de EIB, hablante de quechua y castellano de 30 a 40 años (conversación vía Zoom, 3 de enero de 2021).

Santiago habló de las pruebas de competencia en quechua que estaba llevando a cabo el Minedu a escala masiva durante 2020-2021. Las pruebas son necesarias para que los profesores obtengan la “constancia de dominio de lenguas” que necesitan para ocupar un puesto en una escuela de EIB. Santiago observó varios problemas con el sistema. Explicó que muchas escuelas actualmente están designadas como EIB en áreas donde la lengua indígena ya no es hablada por las generaciones más jóvenes. En tales casos, las áreas se categorizan como “EIB de revitalización” (ver capítulo 4); es importante que los maestros tengan un buen conocimiento de la lengua para contribuir a ese proceso. En la práctica, comentó Santiago, hay muchos maestros hispano-monolingües que trabajan en escuelas EIB de revitalización. La designación es reciente (desde 2014), por lo que se espera que los maestros hispanohablantes establecidos revitalicen una lengua que no hablan y en la que deben demostrar un nivel de competencia para conservar sus puestos. Otro reto es que, en Perú, a diferencia de Bolivia, no existe un programa de formación en lenguas originarias para maestros u otros trabajadores del sector público que les ayude a aprobar la prueba de competencia lingüística que se les exige.

Observaciones finales

En este capítulo he explorado las estructuras institucionales y legislativas que permiten la gestión estatal de la diversidad en Ecuador, Perú y Bolivia en los años señalados. He examinado en particular las herramientas discursivas y las tecnologías de poder que fundamentan la regimentación de la lengua. La tabla 2.5 es la recapitulación de las características comparativas de la política lingüística, desde las reformas constitucionales de la década de los noventa.

Una diferencia clave entre Ecuador y Bolivia, por un lado, y la región de los Andes peruanos, por otro, es el estado avanzado de organización política indígena a nivel nacional en los primeros dos (Hornberger 2000; Trapnell y Zavala 2013; Gustafson 2014). En contraste, en la Amazonía peruana, la organización indígena fue fundamental para los avances tem-

pranos en la educación intercultural en el país. La presencia indígena en el escenario nacional en Ecuador y Bolivia explica las reformas constitucionales por asamblea constituyente en esos países, proceso que aún no se ha llevado a cabo en Perú. Esto, a su vez, implicó una conformación proin-

Tabla 2.5. Características clave de la política lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia

Hitos	Ecuador	Perú	Bolivia
Reforma constitucional	1998	1993	1994
Reforma constitucional por Asamblea Constituyente	2008	1992 (con poca representación popular)	2009
Legislación de EIB	1988 2011	1972 2002	1994 2010
Oficialización de lenguas indígenas	2008	1975 (solo quechua, posteriormente anulada) 2011	2009
Legislación sobre derechos lingüísticos	Pendiente	2011	2012
Entidades gubernamentales responsables de la promoción de lenguas indígenas y del diseño e implementación de políticas lingüísticas	Ministerio de Educación, Secretaría de EIB; Instituto de Lenguas, Ciencias y Conocimientos Ancestrales (IICSA, discontinuado durante el gobierno de Rafael Correa); Academia de la Lengua Kichwa (ALKI), hasta 2023.	Minedu, Unidad de EIB; Mincul, DLI	Ministerio de Educación, UPIIP; Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC)

Tabla 2.5. (*continuación*)

Hitos	Ecuador	Perú	Bolivia
Entidades no gubernamentales responsables de la promoción de lenguas indígenas	Varias iniciativas privadas	Academia Mayor de la Lengua Quechua (AMLQ)	AMLQ, Instituto de Lengua y Cultura Aymara (ILCA)
Categorías de identidad oficial	Comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, pueblo afroecuatoriano, pueblo montubio	Campesinos; pueblos nativos. Cambio reciente a: pueblos indígenas o pueblos originarios	Naciones originarias, pueblos indígenas, campesinos, pueblos interculturales
Paradigmas de la diversidad	Interculturalidad, Buen Vivir	Interculturalidad	Interculturalidad, intraculturalidad, descolonización, Buen Vivir
Técnicas estatales de gestión de la diversidad lingüística (tecnologías del poder)	Zonificación de áreas geoculturales para fines de implementación de políticas sociales	Mapeo lingüístico, principio de predominio lingüístico, pruebas de competencia lingüística	Principio de territorialidad, formación en lenguas indígenas, pruebas de competencia lingüística

dígena de los textos constitucionales en Ecuador y Bolivia, que no encontramos en Perú: la retórica del Buen Vivir (Sumak Kawsay, Suma Qamaña) en ambos países y un uso arraigado del concepto de descolonización, particularmente en Bolivia. Si bien la noción de interculturalidad es común a los tres países, es única en Bolivia la noción de intraculturalidad y la sustitución de “bilingüe” por “plurilingüe” en la conceptualización oficial de la educación indígena. Además, la contribución activa de las organizaciones indígenas en la redacción de los textos legislativos en Ecuador y Bolivia puede explicar una nomenclatura más detallada para

la clasificación de sus diversos grupos de población en comparación con Perú. En este país, recientemente, el Estado ha dejado de utilizar el término “campesino” para adoptar “originario” o “indígena” referidos a las comunidades de la Sierra, cuando lo piden.

El criterio de la preponderancia de un idioma aplicado a la planificación lingüística y educativa en Perú, reforzado por el ejercicio de mapeo de este país, puede compararse con el principio de territorialidad aplicado en Bolivia. La estrategia de zonificación del Ecuador sirvió a un propósito de modernización con consecuencias para la sobrevivencia cultural indígena.

En cuanto a las estructuras institucionales, Perú ha desarrollado la mayor complejidad institucional a nivel ministerial. Con la creación del Mincul en 2011, el Estado ahora atiende tanto al patrimonio tangible como al intangible, en asuntos de arqueología y monumentos históricos, así como en derechos lingüísticos y revitalización de lenguas, respectivamente; el Minedu se encarga de la regimentación de la lengua en contextos educativos (por ejemplo, ortografías y estandarización). Esta división del trabajo no se aplica en Ecuador ni en Bolivia, donde los ministerios de Educación son los únicos órganos estatales que atienden a la planificación lingüística, creando un espacio para el empoderamiento indígena en gran medida.

Un nivel adicional de gestión estatal de la política lingüística en Bolivia se encuentra en el IPELC. En Ecuador, la Academia de la Lengua Kichwa (ALKI) se creó en 2004 como dependencia de la DINEIB, parte del Ministerio de Educación. En marzo de 2023 se renovó como Kichwa Amawta Kamachiy (KAMAK), instancia no gubernamental, con Acuerdo Ministerial MCYP-MCYP-2023-0027-A; actualmente funciona en las oficinas de la Academia Ecuatoriana de la Lengua Española de Ecuador (conversación con Bernardo Chango Jerez, director de KAMAK, 3 de noviembre de 2024). En Perú, a nivel estatal, todavía no se ha formado una academia equivalente para la protección e investigación de las lenguas indígenas, lo cual se debe en alguna medida al hecho de que la DLI en el Mincul cumple esta función. También puede deberse a las diferencias históricas entre el Ministerio y la AMLQ, ONG con sede en Cusco, que considera que esa es su jurisdicción. La existencia de la

AMLQ, con una sucursal en Huánuco donde se habla el QC, es una característica común con Bolivia, que tiene su academia en Cochabamba.

En este capítulo he adoptado un enfoque crítico para analizar el nivel general de diseño e implementación de la política lingüística en los tres Estados andinos, a la luz de los conceptos de regímenes y regimentación lingüística, y las tecnologías de poder. En la parte II aplico estos conceptos específicamente a la educación. En este espacio tan importante de intervención estatal en el uso de las lenguas, un enfoque etnográfico brindará a quien lee una visión de cómo la política lingüística afecta a la gente en su experiencia vivida.

PARTE II
LENGUA Y PODER
EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Educación indígena en los Andes: una introducción comparativa

La educación oficial ignoró [la existencia de una vasta población monolingüe quechua y aymara]. Empleaba un idioma ajeno no solamente para instruir sino para imponer creencias o modos de ser extraños. Como tal escuela no podía lograr ninguno de estos fines, el resultado consistió en la exacerbación del automenosprecio del nativo monolingüe por su propio idioma y el acrecentamiento del menosprecio tradicional del criollo por el monolingüe. “El indio no aprende —no porque se le trata de instruir en una lengua que no entiende— (sino) porque es torpe”, pensaban casi todos los maestros y quienes pertenecían a su casta o clase. “Mi hijo no aprende nada en la escuela, será que de verdad somos torpes”, juzgaba con angustia el padre de familia monolingüe. Y así, la escuela, en vez de convertirse en un medio unificador, integrador, estimulante de las virtualidades de la población indígena, desempeñaba una función disgregante y deprimente, tanto por lo equivocado de sus métodos y fines como por su rutinarismo y bajo nivel.

—José María Arguedas

Estas líneas fueron escritas por el destacado intelectual peruano José María Arguedas (1966) en la “Nota preliminar” a su informe referente a una mesa redonda sobre educación para los pueblos indígenas, celebrada en Lima del 20 al 24 de noviembre del 1963, una época en la que la población indígena del Perú, así como de Ecuador y Bolivia, era mayoritariamente monolingüe en las lenguas indoamericanas. El resultado de la mesa redonda, a la que asistieron hombres y mujeres académicos, lingüistas y especialistas en educación del gobierno (aunque sin una delegación indígena), fue un compromiso de instaurar una forma de educación bilingüe que permitiera a niños y niñas originarios recibir educación desde temprana edad en un idioma que pudieran entender. Cada vez más, a finales del siglo XX y principios del XXI, gobiernos y organizaciones indígenas han buscado resolver los problemas estructurales identificados en la mesa redonda de 1963, en colaboración y a veces en tensión, en múltiples foros.

Desde la década de los noventa, las demandas de territorio y educación convergieron con declaraciones internacionales sobre derechos humanos e indígenas, apoyo técnico para el desarrollo educativo por parte de países europeos, inversión financiera por el lado de donantes internacionales, y un giro hacia el multiculturalismo como paradigma político en los Estados latinoamericanos. En los países andino-amazónicos, estas condiciones en evolución facilitaron el empoderamiento político indígena, en el cual fue un componente clave la demanda de un sistema educativo que respondiera a las realidades socioculturales de los propios pueblos indígenas.

Las demandas de estos pueblos por una educación propia coincidieron con las recomendaciones sobre el derecho a la educación en lengua materna contenidas en los instrumentos de la ONU sobre derechos indígenas que se exponen en el capítulo 2. La EIB se convirtió en el modelo principal. Fue probada en la región desde finales de la década de los setenta en Perú, extendiéndose a Ecuador y Bolivia a mediados y fines de la década de los ochenta, y adoptada como política estatal en los tres países hacia principios del nuevo milenio.

Como vimos, ha habido mucho debate entre quienes son responsables de políticas, planificación educativa y la academia sobre los significados de los términos “intercultural” y “bilingüe” en el contexto educativo. “Intercultural”, en términos generales, se refiere al uso de material curricular culturalmente relevante, buscando interconectar las experiencias vividas de los estudiantes indígenas con el conocimiento producido en el aula. “Bilingüe” se refiere en principio al uso de la lengua originaria local como medio de instrucción durante los primeros años de educación, introduciendo el castellano como objeto pedagógico y segundo idioma, y haciendo la transición al idioma europeo como medio de instrucción en los grados superiores.¹

En la actualidad, la EIB puede significar en realidad la enseñanza de la lengua originaria como segundo idioma o lengua de herencia, debido a

¹ La legislación vigente se basa en el “bilingüismo aditivo”, en el cual se adquiere el segundo idioma (en principio, el castellano) sin perjudicar la lengua indígena, al mismo tiempo que se fomenta el desarrollo de esta última; para conocimiento más completo, consultar a Zavala (2007, 71).

que, cada vez con mayor frecuencia, los niños y niñas indígenas comienzan la escuela dominando el castellano y con un conocimiento solamente pasivo del idioma de sus padres o abuelos.

En este campo se pueden identificar numerosas perspectivas parcialmente superpuestas. A partir de la década de los setenta, la educación es vista desde la perspectiva liberal como poseedora del potencial de transformación social y emancipación política, entrelazándose con las crecientes demandas de los movimientos sociales. Esta noción fue revitalizada por la pedagogía crítica de Paulo Freire (1972, 2002). Igualmente, especialistas internacionales en educación para el desarrollo se han alineado con la educación indígena para aliviar la pobreza y para fomentar la justicia social, haciendo hincapié en los derechos indígenas. Sin embargo, después de una importante cumbre de la ONU en Jomtien, Tailandia, en 1990, se lanzó la iniciativa global Educación para Todos (EPT). Las directrices de la EPT fomentaron un enfoque tecnocrático para el desarrollo educativo internacional que influiría en la reforma educativa en los Andes y en otros lugares. Algunos analistas han cuestionado qué tanto las orientaciones de la EPT sirvieron a las necesidades prácticas de las comunidades indígenas en sus respectivos territorios (Aikman 2012).

Desde el inicio del siglo XX, el acceso a la educación fue una aspiración de la población indígena, ya que se consideraba la vía para adquirir el castellano y la alfabetización necesarios para llevar adelante la batalla legal por los derechos territoriales. Inicialmente, se concibió como capacitación en alfabetización de adultos. La escuela rural se convirtió en una institución hispanizante en el centro de la vida comunitaria, con la misión de asimilar culturalmente a la población indígena a la corriente principal (Trapnell y Zavala 2013, 12). En la literatura de la antropología educativa se documenta el impacto de las escuelas de estilo occidental en las comunidades indígenas (Levinson, Foley y Holland 1996).

La introducción de las escuelas significó una interrupción de los modos tradicionales de organización social, como observé durante el trabajo de campo en el Norte de Potosí (Bolivia) en la década de los noventa (Howard-Malverde y Canessa 1995). Una vez introducida, la escuela se convirtió en el punto focal sociogeográfico, mientras que el *ayllu* se

basaba en principios completamente diferentes. Había una demanda de educación, pero el acceso tuvo un precio: la asimilación cultural. Esta paradoja histórica se encuentra en el centro de muchas de las tensiones que han surgido de los esfuerzos del Estado por intervenir en la educación de las poblaciones indígenas.

La EIB en Ecuador se ha descrito como un “campo político-ideológico altamente cargado” (Rodríguez Cruz 2018a, 47). Esta descripción también se aplica a Perú y Bolivia, al margen de las variaciones en su institucionalización e implementación. Tales variaciones se deben a diferencias nacionales en cómo la educación para y por los pueblos indígenas se integró a la esfera política (véase también von Gleich 2006), lo cual fue un proceso en continua tensión y flujo. La administración de la educación indígena ha demostrado ser una plataforma clave, crucial, para el empoderamiento de las organizaciones correspondientes más allá del ámbito educativo en sí. Los procesos de política educativa indígena analizados aquí han tenido efectos pedagógicos, políticos y epistemológicos complejos.

La parte II de este libro está compuesta por cinco secciones. Después de esta introducción comparativa, los capítulos 3, 4 y 5 presentan estudios de caso de la educación formal para los pueblos originarios en Ecuador, Perú y Bolivia, respectivamente. Para cada país, proporciono antecedentes históricos y me centro en la situación contemporánea, basándome en los testimonios orales de los actores. En la última sección presento un resumen comparativo de los hallazgos en los tres países.

Capítulo 3

Políticas educativas indígenas y política en Ecuador

En Ecuador, la lucha indígena por un tipo de educación formal que se adaptara a sus necesidades y a su contexto cultural se puede rastrear hasta la primera mitad del siglo XX. Las escuelas clandestinas lideradas por Dolores Cacuango en el cantón Cayambe en la Sierra norte en la década de los cuarenta fueron seguidas por las escuelas radiofónicas shuar respaldadas por la Misión Salesiana (Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe Intercultural Shuar, SERBISH) en la selva sureste de Morona Santiago y por los programas de alfabetización en la provincia de Chimborazo en la Sierra central, de los que fue pionero el obispo Leonidas Proaño, él mismo asociado con la Teología de la Liberación (Hernández 2016, 53). Rodríguez Cruz (2018a) ofrece una cronología sobre la relación entre la lucha indígena ecuatoriana y la educación:

- Dolores Cacuango y las escuelas clandestinas (1944 a 1960)
- Reforma agraria y el camino hacia la movilización indígena (1963 a 1988)
- Apogeo del poder político indígena y la EIB a nivel nacional (1988 a 2006)
- Presidencia de Rafael Correa y la Revolución Ciudadana (2007 a 2017)
- Presidente Lenín Moreno; políticas de Correa parcialmente revertidas (2017 a 2021)

El primero, segundo y tercer períodos han sido bien documentados por practicantes de la EIB, especialistas y personas de la academia.¹ Los reviso brevemente y luego centro mi atención en el cuarto y quinto períodos. El lapso desde 2021 en adelante aún está por documentarse.

Dolores Cacuango y las escuelas clandestinas (1944-1960)

Las condiciones sociales y económicas en la Sierra ecuatoriana desde el siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX fueron duras para la población indígena debido a la institución de la hacienda, que la mantenía en condiciones de servidumbre bajo el sistema de concertaje, un sistema acompañado de extrema pobreza y marginación. Los intereses de las clases terratenientes se mantuvieron gracias a una serie de gobiernos plutocráticos en la primera parte del siglo XX, con la excepción del gobierno de Eloy Alfaro (1906-1911). El reconocimiento de Alfaro de las necesidades de la población indígena fue una inspiración duradera para el movimiento de resistencia que surgió desde la década de los veinte en adelante. Una serie de levantamientos en el norte del país culminaron en la fundación de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), en 1944, organización liderada por Dolores Cacuango, una mujer kichwa de Cayambe, en la provincia de Pichincha (Rodas 2007; Rodríguez Cruz 2018a, 31-33). Dolores Cacuango se convirtió en una figura icónica, como mujer indígena, comunista y luchadora por los derechos de su pueblo. Con el apoyo de una maestra blanca, Luisa Gómez de la Torre, creó las primeras escuelas bilingües kichwa-castellano para niños indígenas, con su hijo como uno de los maestros. Frente a la oposición a la educación por parte de los dueños de las haciendas, las escuelas fueron clandestinas, como describe Rodas:

¹ Para mayor información: Moya (1987, 1988, 1989); Chiodi (1990); Abram (1992); Valiente Catter y Küper (1998); Yáñez (1998); King (2001); Garcés (2006); King y Haboud (2007); Zavala (2007); Krainer (2010); González Terreros (2011); Hernández (2016); Haboud (2019).

Frente a cada amenaza de los patrones, Dolores y Luisa se ingeniaban para despistarlos mediante novedosos recursos como ocultar la escuela con tapias, construir pupitres desarmables que se podían esconder en cuanto veían venir a los enemigos. Otra táctica fue poner a funcionar las escuelas por la noche. Para que no sepan en dónde funcionaba la escuela todas las chozas permanecían alumbradas mientras duraba el tiempo de las clases (Rodas 2007, 83).

A pesar de los persistentes intentos por suprimirlas, las escuelas indígenas sobrevivieron hasta que una dictadura militar las cerró en 1964, argumentando que eran “*focos de sedición comunista*” (Rodas 2007, 84; énfasis en el original).

La reforma agraria y el camino hacia la movilización indígena (1963-1988)

La década de los sesenta trajo recesión y muchas dificultades económicas para el sector más pobre de la población de Ecuador, incluidos los pueblos indígenas. La primera Ley de Reforma Agraria de 1964 abolía la servidumbre por deudas; la redistribución de tierras que siguió fue lenta y selectiva. La lucha indígena se centró en las demandas territoriales. Hubo otra reforma agraria en la década de los setenta, cuando también se vio un auge en la producción y exportación de petróleo, con grandes réditos económicos. Gradualmente, la población indígena emergió de la marginación y participó más en la vida nacional (Rodríguez Cruz 2018a, 41-43). A medida que sus condiciones socioeconómicas cambiaron, creció la necesidad de adquirir el castellano, la alfabetización y la escolarización. Sin embargo, la prioridad del Estado era integrar a la población indígena al sistema dominante. Los y las docentes se convirtieron en intermediarios entre las dos esferas, mientras que, “paradójicamente, el éxito escolar de los alumnos y alumnas no ocupaba un lugar prioritario para los progenitores” (43). También es digno de mención el apoyo al desarrollo económico de USAID a través de la Alianza para el Progreso, que estuvo en vigor desde 1942 hasta 1972 (50).

A lo largo de este período, surgieron programas de alfabetización para adultos en todo el país, respaldados por la UNESCO, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y el brazo progresista de la Iglesia católica. Los proyectos incluyeron las escuelas radiofónicas kichwas “liberadoras” promovidas por el obispo Proaño en Chimborazo, las escuelas radiofónicas shuar mencionadas anteriormente y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), entre otros (Rodríguez Cruz 2018a, 52-63). Se estaban formando organizaciones indígenas y se estaba debatiendo el uso de la categoría de “nacionalidad indígena” (ver capítulo 2). A principios de la década de los ochenta se formó el Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI), en el Departamento de Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Las discusiones entre los académicos del CIEI, representantes indígenas y miembros del ILV llevaron a la estandarización del alfabeto kichwa (entonces quichua) basado en la ortografía española, que se mantuvo hasta el final del milenio (ver capítulo 6).

Los años de apogeo de la EIB en Ecuador (1988-2006)

La década de los ochenta en Ecuador comprendió una era de profunda inestabilidad estatal, con un total de 13 presidentes sucediéndose entre 1979 y 2006 (Rodríguez Cruz 2018a, 69; Zamosc 2013). Junto con estos trastornos, el movimiento indígena ecuatoriano estaba creciendo en fuerza y en 1986 las federaciones regionales de los pueblos amazónicos, kichwas de la Sierra y afroecuatorianos e indígenas de la Costa se constituyeron como la CONAIE. Entre las demandas de esta confederación estaban que Ecuador debía declararse un país plurinacional, con títulos de tierras otorgados a las nacionalidades, protección cultural y lingüística para los pueblos indígenas, con fondos gubernamentales para la educación bilingüe, y con la expulsión de los traductores bíblicos estadounidenses del ILV, que habían estado trabajando en la Amazonía así como en las provincias de Chimborazo y Bolívar en su misión evangelizadora (Field 2007; Selverston-Scher 2001; Becker 2008).²

² La misión del ILV comprendía el estudio de las lenguas amazónicas, sin embargo, llevaba a una división de las organizaciones originarias por diferencias de culto.

La educación bilingüe para niños indígenas se estableció como un proyecto en 1985 bajo un acuerdo entre Ecuador y la Alemania Federal (Rodríguez Cruz 2018a, 71; Conejo 2008). Luego, la CONAIE negoció la creación, en 1988, de la DINEIB, que funcionaría de manera autónoma, aunque dentro del Ministerio de Educación y bajo el control de las organizaciones indígenas nacionales durante más de veinte años. En gran parte de este período, el sistema EIB recibió el apoyo de asistencia técnica y financiera de entidades internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, y la agencia internacional alemana GTZ (Cortina 2014b). La existencia de un organismo administrativo autónomo para la educación indígena fue algo sin precedentes y sigue siendo un caso único en América Latina. Desde su inicio, hasta 2008, se crearon 16 oficinas provinciales de EIB y se ejecutaron varios programas de formación de profesores, capacitando a unos seis mil maestros indígenas, hombres y mujeres, para trabajar en el sector EIB (Montaluisa Chasiquiza 2008; Conejo 2008; Rodríguez Cruz 2018a, 93). Sin embargo, aunque la DINEIB se encargaba de contratar maestros, maestras y administradores y se ocupaba del diseño curricular y la legalización de los estudios, el Ministerio de Educación retenía el control presupuestario (Martínez Novo 2016, 36). La autonomía de la DINEIB, por lo tanto, venía con condiciones, en consonancia con la lógica del multiculturalismo neoliberal.

Implementación de la EIB durante los años de apogeo

Una característica importante de la administración de la EIB bajo la DINEIB fueron los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIB), órganos de formación de docentes diseñados para atender las necesidades de las diferentes nacionalidades presentes en cada región, ofreciendo educación secundaria general hasta el nivel de bachillerato, con dos años de especialización en EIB.

Uno de estos era el IPIB de Quilloac, ubicado en la comunidad kichwa del mismo nombre, en el cantón Cañar, provincia de Cañar. Cuando lo visité en abril de 2019 me encontré con Bernal, dirigente kichwa cañari, exrector del IPIB, ya jubilado, a quien conocía desde la década de los

setenta.³ Lo visité en su hogar, cercano al sitio del IPIB. Hablamos sobre su experiencia como el primer presidente de la organización indígena kichwa regional de la Sierra, ECUARUNARI⁴ y luego de la Unión Provincial de Cooperativas Campesinas del Cañar (UPCCC). Hablamos sobre los orígenes del IPIB y recordamos que había sido una de las cinco instituciones de este tipo en el país, que llegó a tener hasta 1700 estudiantes indígenas, según su cálculo, en toda la Sierra sur.

El tema que Bernal enfatizó fue la contribución clave del sistema EIB al fortalecimiento del movimiento indígena. En su testimonio, destacó que el objetivo principal de la CONAIE, a través de la DINEIB, no era solo formar maestros, sino también preparar a un conjunto de jóvenes para la lucha política. Recordó anecdóticamente el comentario de un funcionario del Ministerio al respecto:

BERNAL (APROX. 70 AÑOS). Entonces por tal razón alguien del ministerio de Educación andaba muy preocupado, me dijo a mí, «xxx, te tienes en la mano una bomba». Así analizaban y era la realidad, ¿no? Imagínese, nosotros tener aquí estudiantes al nivel del Austro, preparar y mandar a las comunidades, verdaderamente era algo tan grande. Entonces, por un lado nosotros pensamos que vamos a lograr la organización pues porque los chicos que preparamos aquí, preparamos a favor de la organización, a favor de la comunidad, a favor de la lucha y la liberación de los pueblos y nacionalidades, eso no es una así cosa tan simple pues. Por un lado yo, lo menos, aprendí a luchar, traté un poco más clarificar mi mente por dónde quiero ir y por dónde tenemos que caminar, entonces nosotros preparando muchachos aquí, enviando a las comunidades, en verdad logramos fortalecer a la CONAIE y al ECUARUNARI (entrevista en Cañar, 22 de abril de 2019).

Las palabras de Bernal ofrecen una visión de la tensión que el proyecto educativo indígena produjo según la perspectiva del Estado.

³ En adelante, se identificará a las personas entrevistadas solo con su nombre o su apellido.

⁴ La Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador (ECUARUNARI), organización precursora de la CONAIE; la UPCCC fue formada para coordinar la implementación de la reforma agraria en la década de los sesenta.

Desde un punto de vista pedagógico, el sistema de EIB en Ecuador bajo la DINEIB estableció un conjunto de pautas dirigidas a formadores docentes y maestros para la implementación del programa Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB [Rodríguez Cruz 2018a, 86-88]). Hernández (2016, 54) evalúa positivamente el MOSEIB; afirma que dio lugar a la innovación pedagógica y tenía como foco la conexión entre la escuela y la comunidad. Sin embargo, señala que inicialmente estaba fundamentado en una cosmovisión kichwa serrana y que se ajustó a contextos amazónicos solo en años posteriores.

Respecto a los materiales didácticos para el sistema EIB, las iniciativas incluyeron los textos o cartillas pedagógicas llamadas *kukayos*,⁵ en torno a las cuales se expresaron diferentes opiniones.

En una entrevista en 2019, Inti, poeta y académico kichwa de la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) de Quito, me explicó que las cartillas fueron producidas por una sucursal provincial de la DINEIB en la Sierra central, la cual, frustrada por la falta de materiales provenientes de las oficinas centrales, obtuvo financiamiento independiente y produjo cincuenta y cuatro *kukayos* por iniciativa propia.

INTI (APROX. 60 AÑOS). Entonces tenían varios problemas [...], porque la estructura de los textos, de cada texto, es intercalado: una unidad en kichwa, otra unidad en castellano, la siguiente en kichwa, y así. ¿Cómo enseñan si tenemos más del 60% de profesores que no saben kichwa? ¿Cómo enseñan los que saben kichwa y que no han sido capacitados en kichwa? El otro problema es que acuñaron más de dos mil neologismos, estaban creando otra lengua. Yo les decía, “miren, con esto estamos generando otra lengua y una incomunicación con los mayores”; los textos estaban politizados, yo les cuestionaba que no debía ser así. Entonces ellos se enojaron conmigo y me dijeron que ni los mestizos les han cuestionado y cómo es que un indio primero les cuestiona, así me dijeron (entrevista en Quito, 2 de mayo de 2019).

⁵ Una metáfora con resonancia cultural, pues la traducción literal de *kukayo* es refrigerio (comida llevada en un viaje, al trabajo o a la escuela); su etimología se basa en *kuka* (hoja de coca), utilizada para mantener la energía cuando se trabaja largas horas a gran altitud.

Rodríguez Cruz (2018a, 95) confirma que las cartillas contenían lo que podría considerarse contenido político. Ella señala las páginas 31 y 143 de las cartillas de séptimo grado, en las cuales hay referencias a los levantamientos indígenas que se produjeron a intervalos regulares en la década de los noventa (118). En su análisis de la EIB en ese período, Illicachi Guznay (2015, 221) afirma:

Por otra parte, la dimensión epistémica indica las condiciones de posibilidad de conocimiento en sí. Esto se evidencia, por ejemplo, en la presentación de iconografías de los pueblos, nacionalidades indígenas y afroecuatorianos en los textos escolares llamados *kukayos* pedagógicos. Este conocimiento (saber) de sí (ser) pone en duda la legitimidad y hegemonía de las representaciones y conocimientos y, en términos de estos últimos, los contenidos indígenas son puestos en las aulas escolares de todos los niveles interculturales bilingües como la historia de los líderes indígenas, de las organizaciones indígenas, las tradiciones y costumbres de los pueblos o nacionalidades y sus cosmovisiones.

Rodríguez Cruz argumenta que muchos actores consideraron que, como hitos cruciales de la lucha indígena del siglo XX y parte de la historia del país, los levantamientos deberían mencionarse en todos los libros de texto escolares. Carlos, el exdirector de la DINEIB con quien hablé, compartía esta opinión (comunicación personal, 2019).⁶

Polarización cultural en el sistema EIB

Además de los inconvenientes en el desarrollo de materiales pedagógicos, el sistema EIB en Ecuador se enfrentó con problemas que deben entenderse en términos estructurales y a la luz de los hábitos discriminatorios inherentes a la sociedad ecuatoriana. Esta discriminación engendró las desigualdades mismas que el modelo EIB pretendía abordar.

⁶ Abundan los ejemplos de sesgos relacionados con la construcción del Estado-nación en las versiones de la historia que se encuentran en los libros de texto escolares latinoamericanos (vom Hau 2009); en los Andes, la historia indígena normalmente no forma parte del pánsum.

En 2019 me encontré con la lideresa indígena Marcela. Ella había recibido su educación secundaria y de formación docente en el IPIB de Quilloac, Cañar. Había trabajado en el desarrollo del currículo y materiales de EIB en la oficina de Cañar desde la década de los noventa y acababa de asumir un cargo de liderazgo en el sistema de EIB. Le pregunté cómo había sido trabajar en este sistema en los primeros días. Esta fue su respuesta:

MARCELA (APROX. 40 AÑOS). La gente no creía. Sobre todo la población indígena porque era como un sueño, tener una dirección provincial de educación, que haya un director provincial indígena, que hayan docentes, hayan centros educativos y que estén intentando enseñar el kichwa, los conocimientos culturales. Según ellos, “estaría muy bien, qué maravilla”, es que lucharon sobre todo los dirigentes. Pero mucha gente... por la dominación, por la explotación, por el racismo, decían “No, ¿cómo va a ser un indígena de autoridad, un indígena de docente, un indígena de supervisor? No, no pueden, es inaceptable”. Igual, los mestizos lo veían tan mal (entrevista en Cuenca, 6 de diciembre de 2019).

Esta reacción reportada por parte de los cañaris ofrece una visión de los cambios estructurales que serían necesarios para que la EIB funcionara, no solo en aspectos pedagógicos, sino también en términos sociales.

En primer lugar, hubo varias dificultades relacionadas con factores estructurales. Por ejemplo, la propia división en dos jurisdicciones ministeriales, “la estructura administrativa bicéfala” en palabras de Granda (2019, 159), que llevó a una polarización en el sistema educativo. Algunas escuelas estaban designadas como de EIB, mientras que otras no. Los testimonios de primera mano que grabé con personas a fines de la década de los noventa (Howard 2007) y nuevamente en entrevistas que realicé en 2019 revelan el sectarismo que esta división tendía a fomentar. Esto se reflejaba en la infraestructura: las escuelas EIB y no EIB podían existir dentro de la misma comunidad y, a veces, la división se establecía dentro de un solo plantel escolar (Howard 2007).

En segundo lugar, surgió una tendencia al sectarismo dentro del campo de la EIB en Ecuador en ese período. Esto puede verse como una forma de imitación, del lado indígena, de la discriminación que

tradicionalmente habían sufrido; una suerte de racismo inverso (Hale 2002). Según Hernández (2016), esto es un rasgo de la descolonización comúnmente observado, donde la hegemonía puede reproducirse con el traspaso de poder de un sector dominante a uno previamente subordinado. Este autor cita una entrevista con un líder de Saraguro, quien narró cómo el racismo mestizo hacia los indígenas podría replicarse como discriminación indígena hacia su gente (56). Hay un elemento de ello en el testimonio de Inti anteriormente citado.

En tercer lugar, hubo problemas estructurales que se manifestaron de manera sociolingüística. La distinción entre escuelas EIB y no EIB asumía los perfiles sociolingüísticos e identidades culturales de los maestros que debían asignarse a cada tipo de institución. Las escuelas “hispanas” (monolingües en castellano), bajo el control del Ministerio de Educación, contrataban como regla general solo maestros mestizos monolingües. Los maestros contratados por la DINEIB para las escuelas EIB debían, en principio, ser indígenas autoidentificados, hablantes de su lengua vernácula y del castellano (Rodríguez Cruz 2018a, 84).

Los factores estructurales explican por qué este criterio fue difícil de cumplir en los primeros años. Los futuros maestros indígenas, por su origen social, hasta entonces habían sido marginados de la instrucción profesional y carecían del nivel de formación necesario. Primero debían pasar por los programas recién establecidos de formación de maestros de EIB, como en el IPIB de Quilloac. Sin embargo, la política de la DINEIB era dar preferencia a los maestros indígenas en el proceso de contratación siempre que fuera posible, una práctica que podría considerarse injusta y que podía agravar el sectarismo.

Cuando lo entrevisté en 2019, Inti culpó en parte a la DINEIB por supuestamente permitir la contratación de maestros cuyo nivel de competencia lingüística era insuficiente, pero que aprobaron la prueba debido al apoyo que tenían de la organización indígena. También se daba el caso de que los indígenas podían dejar de tener fluidez en las lenguas originarias debido a la trayectoria educativa y migratoria que siguen para alcanzar el nivel de formación requerido. Aquí hay una paradoja estructural inherente.

Además, se percibieron bajos niveles de logro pedagógico en las escuelas EIB que podrían deberse en parte a dichos factores lingüísticos. Esto llevó a un problema adicional, mencionado con frecuencia en las fuentes secundarias y en mis propias entrevistas: es decir, surgió una asociación entre EIB y pobreza, lo que significaba que los líderes indígenas y los funcionarios públicos preferían enviar a sus hijos a las escuelas “hispanas”. Inti observó:

INTI. O sea, estas malas prácticas han hecho que los centros educativos interculturales bilingües en su mayoría sean un espacio para los hijos de los indígenas más pobres, porque los hijos de los mismos funcionarios del sistema intercultural bilingüe, de los profesores, la mayoría, estudian en las escuelas no bilingües, estudian en esos lugares. Y cuando son dirigentes más importantes, entonces a los hijos les tienen en escuelas particulares y en las más caras. Pero, sin embargo, todos ellos son los que defienden el sistema intercultural bilingüe, pero no hacen y no rectifican (entrevista en Quito, 2 de mayo de 2019).

La preferencia de los profesionales indígenas por enviar a sus hijos a escuelas convencionales mientras ellos mismos trabajan en el campo de la EIB es un fenómeno ampliamente documentado (Howard 2007; Rodríguez Cruz 2018a, 118-119; Hernández 2016, 58-59).

Otras personas señalan tensiones que surgieron debido a la posición ambivalente en la que se encontraban algunos funcionarios de la DINEIB, como a horcajadas entre las formas de proceder del gobierno y las de su organización política, la CONAIE (Moya [1989] citada por Hernández 2016, 54-55). Más tarde, los actores indígenas reconocieron que desarrollaron una cultura burocrática similar a la que había operado bajo el sistema monolingüe, perpetuando estructuras preexistentes en lugar de transformarlas (Hernández 2016, 56). En la evaluación de Ruth Moya, la alianza DINEIB-CONAIE condujo al clientelismo y a prácticas deficientes (Moya, en una entrevista de 2014, citada por Hernández 2016, 56).

Inti también apuntó un autoritarismo problemático que se desarrolló dentro del liderazgo indígena. En su opinión:

INTI. Y eso se da también porque la mayoría de los proyectos, todos funcionaban a través del movimiento indígena; si tú querías trabajar en algún proyecto tenías que estar bien con la dirigencia, no decir nada. Entonces eso ha sido parte del problema y, claro, la repercusión finalmente afecta a los niños, afecta a los padres de familia y también afecta a la cultura, lamentablemente, hasta la actualidad (entrevista en Quito, 2 de mayo de 2019).

Finalmente, si el cambio de hábitos discursivos se puede tomar como “el índice más sensible de los cambios sociales” (Voloshinov [1930] 1996, 19), la polarización del sistema educativo llegó a constituirse discursivamente por el hábito de los actores indígenas de referirse en castellano a sus contrapartes mestizos (*de facto* no hablantes de kichwa) como “hispanos”, mientras que ellos se autodenominaban “bilingües” (Howard 2007). Además, la gente se refería coloquialmente a las dos estructuras administrativas como la jurisdicción bilingüe y la jurisdicción hispana. Así, connotaciones esencializadas y etnizadas se acumularon en dos términos (hispano y bilingüe) que normalmente denotan categorías sociolingüísticas, y su uso tenía un efecto de otredad en el discurso. Tres décadas después, para 2019, se produjo otro cambio: los indígenas en Ecuador usaban el término “monolingüe” en lugar de “hispano” para referirse a los no indígenas, como si fuera para enfatizar que estos últimos solo hablan castellano y ninguna lengua indígena.

Sin embargo, existe un contrapeso discursivo a estas prácticas polarizadoras. La palabra kichwa *mashi* (compañero) se utiliza coloquialmente para dirigirse y referirse a los colegas, tanto en kichwa como en castellano y sin importar la atribución cultural percibida de la persona a la que se refiere (Howard 2007).

La EIB en los años de la Revolución Ciudadana (2007-2017)

Rafael Correa, presidente entre 2007 y 2017, comenzó su mandato con una plataforma proindígena, pero su conservadurismo y su agenda económica extractivista llevaron bastante rápido a decisiones políticas que

señalaron una disminución del apoyo a las organizaciones indígenas. A partir de 2014, su régimen se caracterizó por un gobierno extremadamente autoritario que rozaba el militarismo. En el gobierno de Correa, como parte de su declarada Revolución Ciudadana, los ingresos provenientes de la exportación de petróleo crudo permitieron una importante inversión en infraestructura, salud, educación pública y nuevas universidades públicas gratuitas.⁷ Sin embargo, todo esto tuvo un costo en cuanto al poder efectivo de las organizaciones indígenas y la supervivencia de sus lenguas, culturas y modos de vida. Hernández (2016, 52) describe los intereses del gobierno y los intereses del movimiento indígena como “diametralmente opuestos”, y Martínez Novo (2016, 40) afirma que la forma en que la EIB reforzaba el poder de las organizaciones indígenas habría sido una razón por la cual el gobierno de Correa buscó cambiar el *statu quo*.

Como sugiere Hernández (2016), el gobierno estaba motivado por algo más que un deseo de ajustar las disposiciones administrativas en torno a la educación; trataba más bien de controlar las protestas de las organizaciones indígenas en contra de la actividad minera y de extracción de petróleo en sus territorios. El sistema EIB estaba sirviendo como plataforma para el empoderamiento indígena más allá de los límites del ámbito educativo, por lo que al erradicar este sistema el gobierno buscaba neutralizar ese poder. El siguiente testimonio, de un destacado exdirector kichwa de la DINEIB, expone el punto. Describe las acciones de maestros y alumnos en la comunidad kichwa amazónica de Sarayaku.

Como varios de ellos estuvieron en la CONAIE, [...] entonces veían que la fuerza del movimiento indígena estaba en educación bilingüe. [...] Entonces, por ejemplo, en Sarayaku, ¿quiénes son los que han defendido realmente? ¡Son profesores con sus alumnos! Los profesores con sus alumnos [eran] los que iban a dormir ahí en las fronteras del territorio Sarayaku

⁷ La Revolución Ciudadana en Ecuador fue un proyecto político y socioeconómico liderado por el presidente Rafael Correa y su partido político, Alianza PAIS. El objetivo de la Revolución Ciudadana, implementada a partir de 2008, era lograr la reconstrucción gradual y socialista de la sociedad ecuatoriana. Correa, como líder de Alianza PAIS, colaboró con varios políticos de izquierda y organizaciones sociales para llevar a cabo este proyecto.

para no permitir que las empresas petroleras entren. Entonces, hay esa experiencia, ellos sabían. Entonces, claro, lo primero cuando el gobierno adoptó este modelo extractivista, ¿qué más les tocaba? Tenían que destruir esto, esto era un obstáculo. Luego por la autonomía que teníamos [...] porque el director de la DINEIB tenía las mismas facultades que el ministro: podíamos crear colegios, podíamos crear plazas docentes, podíamos nombrar profesores, o sea todo lo que hace el ministro; pero para el sistema, para la jurisdicción. Entonces eso a los ministros les molestaba (Luis Montaluisa, 27 de octubre de 2014, entrevista en Hernández [2016, 57]).

El autoritarismo en el Ecuador durante este período tenía un doble rostro: por un lado, se criticaba a la CONAIE por su control excesivo de la educación indígena; por otro, una vez que Correa había recuperado ese control en el Ministerio de Educación, su gobierno recurrió a medidas para reprimir la influencia de las organizaciones indígenas. Ahora paso a esa fase.

Relegación de la DINEIB

El gobierno de Correa emitió el Decreto 1585/2009, que puso fin al estatus autonómico de la DINEIB y su alineación política con la CONAIE. Con este decreto, derogó efectivamente la ley bajo cuyos términos se había creado la DINEIB (Ley 150/1992). Como explica Rodríguez Cruz (2018a, 118):

[con el Decreto 1585] la DINEIB perdió su autonomía técnica, financiera y administrativa y pasó a reubicarse en una nueva Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, con adscripción al Ministerio de Educación. A partir de ese momento el director de la entidad y los diferentes funcionarios de la misma serían designados por la máxima autoridad nacional —el presidente del Gobierno— y no por las organizaciones indígenas.

Y continúa:

Estas transformaciones han implicado un fuerte retroceso respecto a los logros alcanzados por el movimiento indígena y, a su vez, contradicen los principios de interculturalidad y plurinacionalidad reconocidos en la Constitución, así

como la supuesta apertura hacia la diversidad cultural que se maneja desde el discurso de la Revolución Ciudadana (Rodríguez Cruz 2018a, 119).

En cuanto a la motivación política que estaba detrás del cambio, Martínez Novo señala que seguramente no fue coincidencia que, justo antes, la CONAIE hubiera protestado contra la Ley de Minería de 2009, que legalizaba la expansión a gran escala de la minería en Ecuador (Martínez Novo 2016, 38).

Según Martínez Novo (2016, 38), el Ministerio de Educación argumentó que la razón para revertir el sistema autónomo era que

el Estado ecuatoriano había delegado la educación intercultural a un grupo corporativo (CONAIE), en el contexto del debilitamiento del Estado durante el periodo neoliberal. Este grupo había monopolizado la educación y era responsable de las fallas del sistema así como de politizarlo y corromperlo.

Esta autora propone que, desde el punto de vista del gobierno, había llegado el momento de distanciarse de esta relación (Martínez Novo 2014).

La reestructuración institucional tuvo consecuencias humanas. Según Martínez Novo (2016), las autoridades en la cúspide de la administración de la educación indígena fueron reemplazadas por otras más alineadas con el gobierno, pero menos calificadas para el trabajo. Además, los maestros indígenas que dependían de esta fuente de trabajo de repente se encontraron sin empleo (Martínez Novo 2016, 39).

Cabe destacar que un decreto posterior derogó el Decreto 1585/2009. Fue el Decreto 196/2010 sobre la “Reglamentación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe”, el cual tuvo que ser implementado por la nueva Subsecretaría. El gobierno puso a un dirigente indígena a cargo de esta tarea, lo que, como observa Hernández (2016, 57), generó una tensión entre los intereses del Estado y los indígenas. Por un lado, había una convergencia de opiniones entre el gobierno y aquellos maestros indígenas que estaban preocupados por la burocratización y el clientelismo de la educación que se había desarrollado dentro de la DINEIB; por otro, las opiniones divergieron sobre la mejor manera de llevar adelante la nueva legislación.

Nueva legislación educativa durante el gobierno de Correa

La derogación de la ley educativa de la era de la DINEIB (Ley 150/1992) fue ratificada, en 2011, por una nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ley 417/2011; Martínez Novo 2016, 38), que sigue vigente hasta la edición de este libro. Como vimos en el capítulo 2, es significativo que el término “bilingüe” se omita del nombre de la LOEI, aunque sí incluye la a EIB (artículos 82-92 [Hernández 2016, 57]). Una nueva versión del MOSEIB, para guiar el trabajo de aula, fue publicada bajo la LOEI.

Este MOSEIB revisado contiene puntos significativos de diferencia con la versión anterior (Manresa 2018). En cuanto a la educación primaria para los alumnos indígenas, según el MOSEIB, la lengua vernácula debe utilizarse como lengua de instrucción durante el 50% del tiempo en los primeros cuatro años de la escuela primaria. Como me dijo Alicia, especialista en educación intercultural vinculada con la UASB, en Quito, en la práctica, la lengua se enseña como materia y en horas establecidas del horario semanal.

Según la experiencia de Alicia en áreas de habla kichwa tanto de la Sierra como de la Amazonía, el trabajo de aula se centra en la escritura, con poco espacio dado a la práctica y desarrollo del kichwa oral. Además, observa, los y las docentes tienden a tener una percepción dualista de cómo se deben abordar los idiomas en el aula, sin aparente reconocimiento de que la mezcla de lenguas, como característica natural de la dinámica sociolingüística, podría ser explotada como una herramienta pedagógica en lugar de verse como una dificultad a superar (Alicia, comunicación personal, abril de 2019).⁸

En los primeros años de Correa, la emisión del Decreto 196 y la LOEI llevaron a una interrupción en la implementación de la EIB en ese momento (Martínez Novo 2016, 39). Martínez Novo (2016, 39; ver también Granda [2019, 166]) observa, además, que los materiales de enseñanza fueron reemplazados por materiales estandarizados para todo el sistema de educación pública, escritos en castellano y de los cuales se eliminaron

⁸ Esto se puede comparar con el estudio de Zavala (2007) sobre el enfoque de “lengua natural” en la educación indígena. Rodríguez Cruz (2018b, 94-97) e Iza (2019, 55-65) abordan el uso en la práctica del kichwa en las aulas EIB.

referencias a la lucha indígena, agregando que “como estrategia de resistencia, algunos profesores han conservado copias de los textos anteriores y los siguen utilizando en sus aulas como material de lectura”.

En 2019, cuando visité el Ecuador, escuché de la aplicación de la EIB en comunidades de la Sierra, aunque aquello no se parecía en nada a la escala que tuvo durante los primeros años de la DINEIB; por ejemplo, los maestros y maestras ya no tenían un conocimiento adecuado del idioma. Martínez Novo (2016) escribe sobre el período de siete años entre el inicio de la presidencia de Correa y el momento de su estudio en 2015. Es evidente que este lapso bastó para prácticamente erradicar el uso y la enseñanza efectiva de las lenguas indígenas en las escuelas.

No obstante, en apoyo al modelo EIB bajo la LOEI, los currículos nacionales de Educación General Básica se publicaron en cada una de las 14 lenguas indígenas del Ecuador. Estas eran ampliaciones del currículo nacional, es decir, el currículo nacional era el predeterminado, y las ampliaciones proporcionaban su adaptación a las diferentes realidades culturales de cada región (Granda 2019, 166).⁹ Para aplicar el currículo en la práctica, no hubo soporte técnico o pedagógico por parte del Ministerio; los maestros tuvieron que tomar la iniciativa para que funcionara en su propio contexto. Hasta la fecha de concluir mi investigación (2019), el sistema se mantenía de este modo.

Bajo la LOEI, la interculturalidad está destinada a ser el paradigma subyacente de todo el sistema de educación pública, consagrado en el currículo nacional de 2016 (Granda 2019). Sin embargo, esta intención está lejos de hacerse realidad. En la formación docente, fuera de los cursos designados de EIB, el diseño curricular de ninguna manera ha abierto espacios para una mayor comprensión intercultural; el marco epistemológico hegemónico persiste (Granda 2019, 162, 164). En la práctica, la interculturalidad se expresa como representaciones folklóricas de la *pampa mesa* (comida comunal) y del *Inti Raymi* (fiesta del sol); estas son bastante comunes en las escuelas en diferentes niveles.

⁹ El currículo diversificado se puede consultar en Ministerio de Educación del Ecuador (2020).

También es irónico que, aunque en el papel, la legislación y la política expresan un mayor compromiso con una forma de educación que reconoce y se basa en el contenido cultural indígena, implementar esta política se ha vuelto impracticable desde las perspectivas epistemológica e ideológica en muchos casos. Esto se debe a la velocidad del cambio social y cultural que las sociedades indígenas en Ecuador han vivido durante estos años.

Remodelación administrativa: zonas, distritos y circuitos

Como se señaló en el capítulo 2, durante el período de la DINEIB, la administración del sistema EIB se llevó a cabo a través de una combinación de oficinas provinciales y oficinas vinculadas a las diferentes nacionalidades. Las provinciales, conocidas cada una como Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe (DIPEIB), se encontraban en las regiones de habla kichwa, tanto en la Sierra como en el Oriente, que abarca la región de habla shuar. Esta disposición se relaciona con el hecho de que el kichwa y el shuar son “lenguas de comunicación intercultural” constitucionalmente definidas, entendiéndose que rebasan las fronteras de las nacionalidades indígenas. Las otras 12 nacionalidades con sus idiomas respectivos tenían sendas direcciones de EIB por nacionalidad (DEIBNA) para atenderlas. Este arreglo puede interpretarse como un intento de crear estructuras administrativas que reflejen la composición plural de Ecuador; también fue un medio por el cual la organización indígena buscaba que la preocupación administrativa del Estado funcionara a su favor. Las DIPEIB y las DEIBNA, por su ubicación estratégica, mapeaban a los diferentes pueblos y nacionalidades que representaban, afirmando sus identidades y poder dentro del espacio burocrático del Estado.

Un decreto de planificación emitido en 2010, que se ajustó a la LOEI, produjo un cambio significativo en la forma en que se administraba la educación pública nacional. Como se mencionó en el capítulo 2, mediante un proceso de reorganización territorial, se hicieron nuevos mapeos de las oficinas de educación en zonas latitudinales en todo el país, “pasando de direcciones provinciales y direcciones provinciales interculturales bilingües a una organización integral por zonas, distritos y circuitos para

todo el Sistema Nacional de Educación” (Rodríguez Cruz 2018a, 125).¹⁰ Siguiendo este criterio geográfico, que aún se aplica, cada zona abarca regiones amazónicas, serranas y costeñas, produciendo una serie de áreas administrativas cultural y lingüísticamente heterogéneas con un director designado para cada zona y distrito. En Cañar, en 2019, conocí al recién nombrado director de Distrito de la Zona 6, que cubre las provincias de Cañar, Azuay y Morona Santiago, incluyendo así al kichwa de la Sierra, a población montubia de la Costa y a gente shuar de la selva sureste.¹¹ Las DEIBNA fueron cerradas y el criterio de “nacionalidad” ya no se aplicaba en este contexto. El efecto de la zonificación puede verse como una invisibilización de las nacionalidades indígenas como entidades basadas en el territorio, dentro de las estructuras del Estado (Granda 2019, 159); resulta ser un borrado de las realidades de la geografía cultural de Ecuador.¹²

Sin embargo, no todos con quienes hablé compartían esta opinión. Inti, arriba citado, estuvo involucrado en la implementación del plan de zonificación, como empleado ministerial en la época. Cuando conversamos en 2019, defendió la política que se había implementado en 2010. Citó la composición social cambiante de las escuelas debido a la creciente migración rural a urbana y la urbanización de áreas anteriormente rurales. El mapeo anterior de escuelas EIB en áreas rurales e hispanas en áreas urbanas ya no reflejaba la realidad. Él consideraba que el antiguo divisionismo era cosa del pasado. En sus palabras:

INTI. Antes teníamos la organización de direcciones provinciales, de la educación hispana y de la educación indígena; entonces teníamos los centros educativos en lo urbano y lo rural, y una sola dirección provincial a la cual todo el mundo recurría desde cualquier lugar, entonces era una cosa muy distante. En la idea de que eso se rompa, ese centralismo se rompa y se puedan crear instancias que estén más cercanas a los centros educativos, se impulsan los distritos y los circuitos (entrevista en Quito, 2 de mayo de 2019).

¹⁰ Para información sobre esta reorganización territorial desde el punto de vista del gobierno, consultar Ministerio de Educación del Ecuador (2021).

¹¹ La posesión del dirigente kichwa cañari Pedro Solano en este cargo puede verse en Gobernación Cañar (2018).

¹² El mapa de las zonas puede consultarse en Senplades (2021).

Inti razonó que la zonificación podría permitir que la EIB tuviera un mayor impacto en áreas urbanas. Al mismo tiempo, reconoció que esto preocupaba a los y las docentes indígenas porque temían no alcanzar suficiente acreditación para trabajar en las escuelas urbanas si se les llamaba a hacerlo.

La zonificación provocó protestas contra el gobierno entre las filas de la CONAIE, como lo expresa el comentario de Haquiramanta, un usuario de Servindi, que fue publicado en línea en marzo de 2010.

Los destinos de nuestros pueblos, “nuestras naciones”, no pueden estar en manos peligrosas, los burócratas que han sido en épocas anteriores nuestros directos opresores; ahora esa metamorfosis colonial en nuevos enmascarados funcionarios republicanos, los seudodemocráticos que pretenden quitarnos, desbaratar nuestros proyectos propios de un país, como la “EIB”. Los verdaderos ecuatorianos deben asumir la representatividad educativa indígena (Servindi 2010).

La transferencia de poderes administrativos de la DINEIB a una subsecretaría dentro del Ministerio de Educación encontró mucha oposición por parte de las Direcciones Provinciales. Como se mencionó anteriormente, el gobierno puso la implementación del Decreto 196 en manos de una autoridad ministerial kichwa, el ya citado Inti. Según el análisis que hace Hernández (2016, 57) del papel que jugó este protagonista, esto fue para mostrar que estaban rescatando la EIB de las manos doctrinarias de la CONAIE mientras permitían cierto control indígena sobre el proceso. Esta táctica de parte del gobierno colocó al representante ministerial en una posición ambivalente, según él me comentó en conversación en Quito en 2019, como “siervo de dos amos”.

Las Escuelas del Milenio

Una piedra angular de la política de educación pública durante el período de la Revolución Ciudadana, en virtud de los términos de la LOEI, fue el cierre de las escuelas primarias ubicadas en las comunidades rurales y su

reemplazo por unidades educativas situadas en centros urbanos, a las que los niños y niñas de las áreas rurales debían dirigirse. Estas eran las Unidades Educativas del Milenio, conocidas coloquialmente como las Escuelas del Milenio, que formaban parte de la respuesta de Ecuador a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU (Rodríguez Cruz 2018a, 130-134). Hernández (2016, 60-61) comenta sobre algunos de los problemas que surgieron de esta política.

Otro motivo de discordia ha sido la creación de las llamadas “Unidades Educativas del Milenio” (UEM), que resultan de la firma de los Objetivos del Milenio por parte del Ecuador, y se constituyen en espacios educativos en los que se concentrará a estudiantes de diferentes comunidades para brindarles el equipo y tecnología de punta que les permita ser competitivos, y se disminuyan costos derivados de la existencia de múltiples planteles. Lo anterior implica cerrar escuelas comunitarias y alejar a los niños y jóvenes de sus contextos familiares, por lo que se ha dado el descontento de la población y en algunos casos disputas entre comunidades para ser elegidas como sedes de las Escuelas del Milenio.

La reputación que las escuelas rurales de EIB habían adquirido como “escuelas para la pobreza” se citó como parte del argumento del gobierno a favor de dicha política (Martínez Novo 2016, 40-41). Ello también encajaba con la estrategia para socavar la fuerza del movimiento indígena y cabe citar: “el separar a la educación intercultural bilingüe de la comunidad significa despolitizarla, alejarla de la lengua y de la cultura y volverla menos participativa” (41).

La ironía de esta situación fue que el financiamiento para las Escuelas del Milenio provenía de los ingresos derivados de la explotación de recursos naturales como la minería y la polémica perforación de petróleo en el Parque Nacional Yasuní. Dados los preceptos de la Constitución del Ecuador de 2008 sobre los Derechos de la Naturaleza y el Sumak Kawsay (Buen Vivir), Rodríguez Cruz argumenta que la construcción de las Escuelas del Milenio parece como una “operación de lavado verde” (Rodríguez Cruz 2018a, 131).

El alcance de esta política fue considerable: dieciocho mil escuelas comunitarias (el 75%) fueron cerradas entre 2013 y 2017; los niños fueron reubicados en las Escuelas del Milenio donde había la provisión (Rodríguez Cruz 2018a, 131; Martínez Novo 2016).

Surgieron problemas de personal. No había suficientes docentes bilingües para cubrir las necesidades de las Escuelas del Milenio. Al trasladarse allí desde las escuelas rurales, se sometieron a los docentes a exámenes de ingreso para los cuales no estaban preparados (Martínez Novo 2016, 46). La falta de maestros y maestras bilingües hizo difícil que las Escuelas del Milenio cumplieren con la agenda de la EIB; incluso llegaron a registrarse como escuelas hispanas. Aquí había una paradoja, ya que según la LOEI, todas las escuelas ahora debían considerarse “interculturales” (47).

En resumen, muchos docentes indígenas de escuelas rurales se encontraron excluidos de sus puestos en las Escuelas del Milenio. A su vez, las escuelas optaron por convertirse en instituciones hispanas en lugar de EIB. Rodríguez Cruz (2018a, 134) describió las Escuelas del Milenio como mestizantes y desindianizantes y Martínez Novo vio consecuencias en la política para la supervivencia cultural y lingüística indígena.

La educación intercultural bilingüe ya prácticamente no existe en los niveles primarios, secundarios, o de educación superior. La educación se imparte en castellano, sus ideólogos son tecnócratas mestizos, se privilegia a los profesionales mestizos, y se ha vuelto a centralizar la educación en las parroquias y cantones mestizos (Martínez Novo 2016, 47).

Así, se puede ver que el programa de reestructuración de la EIB en el gobierno de Correa tuvo como consecuencia una profundización, no una resolución, de los problemas de segregacionismo que causaron dificultades para la DINEIB. Las mismas asimetrías estructurales persistieron.

El impacto que tuvo la política de las Escuelas del Milenio en la comunidad también fue complejo. Presencié esto de primera mano en las comunidades de La Capilla y Chorocopte (Cañar) en abril de 2019. En muchos casos, mientras se cerraban las escuelas en el campo, las Escuelas del Milenio que estaban planificadas no se construyeron, lo

que obligaba a los niños en edad escolar a caminar, o a ser llevados diariamente por un transporte privado a la ciudad para estudiar; se convirtieron en migrantes urbanos para asistir a la escuela. Además, en los Andes, las escuelas rurales son centros sociales que fomentan la relación escuela-comunidad. Sin tal relación, se pierden las condiciones de vida propicias para mantener las lenguas originarias y establecer conexiones entre el conocimiento escolar y las prácticas culturales (Martínez Novo 2016; Zavala 2007).

Reterritorialización de la lengua: el caso de la EIB en Guayaquil

En este apartado se aborda la presencia de la EIB para lengua kichwa en la Zona 8, que abarca la zona urbana y periurbana del principal puerto del país, Guayaquil, ubicado en la desembocadura del río Guayas. La Zona 5, adyacente a ella, comprende alrededor de veinticinco distritos, en una mezcla de provincias costeras y andinas occidentales, incluida la provincia de Bolívar en la Sierra, donde hay una población sustancial que habla kichwa. Por otro lado, ambas zonas son mayoritariamente mestizas, con proporciones significativas de población afroecuatoriana y montubia (campesinos de la Costa).

Estuve en Guayaquil en abril de 2019 para colaborar con colegas que trabajaban en el Programa de Literaturas Indígenas en la universidad. Facilité un taller sobre narración oral kichwa al que asistieron estudiantes, profesores, y funcionarios del Ministerio de Educación que trabajaban en EIB. Esto me permitió conocer a algunos de los actores, a quienes luego entrevisté en el Ministerio. Regresé en diciembre de 2019 específicamente para visitar una de las escuelas de EIB, con la ayuda de un colega universitario que estableció el contacto con la directora. Se nos permitió pasar un tiempo en las instalaciones escolares y realizar un grupo focal con algunos de los maestros. La observación de clases no fue posible debido a la falta de tiempo para pasar por los protocolos necesarios para obtener un permiso. El sistema de EIB había estado funcionando en Guayaquil antes y durante el período de Correa.

En las últimas décadas, la migración interna que ha caracterizado a Ecuador, Perú y Bolivia desde mediados del siglo XX ha incluido nuevas olas de migrantes kichwas, quechuas y aymaras que se han trasladado desde sus territorios serranos a las tierras bajas. En el caso de Ecuador esto incluye la Costa y las islas Galápagos.

En Guayaquil, el asentamiento de migrantes de la Sierra ha provocado un cambio en la composición social del área urbana.¹³ Muchos de ellos provienen de la provincia de Chimborazo, donde hay una fuerte tradición cristiano-evangélica. Su organización en torno a algunas iglesias ha contribuido a su cohesión social. Han formado, además, el Movimiento Indígena del Pueblo Kichwa de la Costa Ecuatoriana (MOPKICE) para canalizar sus demandas, que incluyen derechos laborales, antirracismo y educación, como describe Pedro, exfuncionario de la DINEIB.

PEDRO (APROX. 50 AÑOS). Aquí, en Guayaquil, es un proceso muy interesante, porque yo creo que los indígenas siempre tenemos ese espíritu de estar organizados, de reunirnos; aunque estamos aquí en otro contexto, de la Costa, de lo urbano, pero los indígenas que han migrado de Chimborazo principalmente, han logrado, primero, organizarse y, luego, reivindicar sus derechos laborales, porque han logrado formalizar sus comercios, en los mercados ya están legalizados, tienen sus negocios y [son] comerciales formales. En cierta manera, creo que han reivindicado los derechos, a pesar de haber pasado múltiples discriminaciones, racismos y violencia política, como dijo ayer José Yungán, de parte del alcalde de Guayaquil. Pero yo creo que se ha superado eso, aunque no ha terminado todavía, los indígenas han logrado organizarse aquí en el MOPKICE y también han propuesto crear escuelas bilingües donde estudia mayormente población indígena, pero también donde estudia población de la clase pobre. Montubios y afros están en las escuelas bilingües, entonces yo creo que están poniendo en práctica la interculturalidad. Entonces, a través de las escuelas bilingües

¹³ No he podido acceder a datos oficiales sobre el número de migrantes kichwas en la Costa; durante 2019 se me proporcionaron estimaciones verbales que oscilaban entre quinientos y ochocientos mil. Esta migración interna se suma a la migración internacional desde provincias de la Sierra como Loja, Cañar, Azuay e Imbabura (King y Haboud 2010).

están recuperando la identidad lingüística, están recuperando sus saberes, sus fiestas, por ejemplo, las fiestas que el mismo Ministerio de Educación ha institucionalizado, entonces ya se organiza; entonces también se trata de recuperar el espacio público aquí, en la ciudad de Guayaquil, para mostrar la identidad cultural y lingüística de la población kichwa de la Costa (entrevista en Guayaquil, 30 de abril de 2019).

Como resultado de la intensa actividad educativa, en 2004 se estableció la Dirección de Educación Intercultural Kichwa de la Costa y Galápagos (DEIKCYG) con sede en Guayaquil para atender los requerimientos.¹⁴ A partir de entonces, se han creado ocho escuelas primarias de EIB en la Zona 8.¹⁵ Lo particular de estas escuelas, como mencionó Pedro, es que el currículo de EIB se centró no solo en enseñar o reforzar el conocimiento del kichwa para los hijos de migrantes, sino que también se propuso enseñar el kichwa como segundo idioma a niños montubios y afroecuatorianos que hablan castellano. Patricia, directora interina de EIB, Guayaquil, explicó esta situación sociocultural:

PATRICIA (APROX. 40 AÑOS). Como educación intercultural bilingüe, por su propia característica de ser intercultural, acoge a todos los pueblos, al menos aquí en la Costa, y en la Costa están nuestros hermanos kichwas en primera instancia; y vienen los montubios, los afros, los huancavilcas y los mestizos, todos ellos estudian en nuestros planteles educativos. Y es más, hay más niños hispanos que niños indígenas, porque a veces... ha sido duro, duro. Por ejemplo, cuando hablaban de educación bilingüe y hablaban de idioma, nuestros hermanos indígenas no querían que sus hijos estudien en

¹⁴ Agradezco a Arturo Muyulema por proporcionarme estos datos. Para información sobre el activismo, consultar CDH (2017).

¹⁵ La directora interina de la DEIKCYG, Patricia, detalló los nombres de las ocho escuelas interculturales bilingües en la Zona 8, ubicadas respectivamente en los cantones de Guayaquil ("Fernando Daquilema", "Rumiñahui", "Jaime Roldós Aguilera" y "Santiago de Guayaquil"); Durán ("Tránsito Amaguaña", "Atahualpa" y "Dolores Cacuango"); y Samborondón ("Monseñor Leonidas Proaño"). Explicó que las instituciones llevan el nombre de los grandes líderes de los pueblos y nacionalidades y me informó que el porcentaje de maestros indígenas ha crecido constantemente durante los últimos veinte años (entrevista en Guayaquil, 29 de abril de 2019).

estas instituciones educativas. ¿Por qué? Porque ellos cuando llegaron aquí, a Guayaquil, sufrieron bastante discriminación y racismo. Entonces, ¿qué es lo que se hizo? Es incentivar poco a poco y abrir las puertas a todos los pueblos, no es solamente que aceptamos indígenas, sino es que la mayoría de los pueblos aprendan nuestro idioma, se relacionen y que logremos el verdadero Buen Vivir que dice la Constitución (entrevista en Guayaquil, 29 de abril de 2019).

A primera vista, el caso de la EIB en Guayaquil ejemplifica cómo el modelo de esta educación puede ponerse en práctica con éxito en áreas urbanas. Los niños y niñas que provienen de familias donde no hay herencia kichwa lo aprenderán, al menos a un nivel básico, junto con sus compañeros de familias migrantes que hablan esta lengua.

Visitamos la escuela primaria de EIB Santiago de Guayaquil (fundada en 1998), acompañados por Pedro y un colega de la Unidad de EIB del Ministerio de Educación, el 3 de diciembre de 2019. Allí conocimos a la directora y nos llevaron a un aula donde se encontraba un grupo de alrededor de diez docentes, hombres y mujeres, de esta y otras escuelas del distrito. Pedro les había indicado de antemano que podía hablarles sobre la narración oral en kichwa, para el desarrollo del currículo, además de preguntarles sobre su experiencia en la EIB.

Comenzamos con mi breve charla, en castellano, sobre los relatos que había grabado en Cañar en la década de los setenta y acerca de la importancia que aún tiene la narración de relatos orales hoy, ya que el conocimiento que transmiten desaparece rápidamente. Luego les pregunté si conocían alguna narración. Esto les animó a relatar con entusiasmo cuentos que habían escuchado de sus abuelos y abuelas, en sus hogares en la Sierra. Hablaron en kichwa fluido durante unos veinte minutos y narraron diez cuentos. Estos trataban sobre la relación entre los seres humanos y los seres del entorno natural, como cerros y lagos.¹⁶

Cuando pregunté sobre su experiencia de enseñanza en las escuelas de EIB en la Costa, los docentes dijeron que no enseñaban en kichwa debido

¹⁶ Los relatos evidenciaban influencia del cristianismo evangélico: enfatizaban que la gente hoy ya no venera a los cerros, sino más bien al Dios cristiano. Agradezco a Arturo Muyulema por la transcripción y traducción del kichwa.

a la naturaleza multilingüe del aula, sino que utilizaban palabras y frases como *yupaychani* (gracias) y *¿hamutankichu?* (¿entiendes?), que niños y niñas aprendían, construyendo gradualmente su conocimiento del vocabulario en lugar de enseñar fluidez. Otro describió el uso de juegos de roles, cuentos y dibujos para crear situaciones en el aula que incentivaban a hablar en kichwa. Una maestra monolingüe en castellano dijo que al principio le resultó difícil, pero había aprendido lo suficiente de kichwa como para usarlo esporádicamente en el aula. El profesor de Educación Física tenía una actitud diferente; dijo que como los niños hablaban castellano, no era problema para él enseñar enteramente en esa lengua.

Pregunté al grupo si todos los representantes de las familias estaban de acuerdo con la idea de la EIB. Un maestro comentó que algunos hispanohablantes optaban por enviar a sus hijos a una escuela EIB porque no podían pagar una alternativa o porque no habían logrado conseguirles un cupo en una escuela hispana. Sin embargo, estimaba que la mayoría de familias hispanohablantes estaban contentos con la EIB y la idea de que se enseñara kichwa en las escuelas.

DOCENTE DE LA EIB. El ochenta por ciento de padres hispanos sí han venido porque han querido a la institución, porque les gusta que los hijos estén aquí [...]. Hasta inclusive ellos quieren tener la vestimenta, quieren poner anaco a las niñas, quieren poner asimismo blusas indígenas. Pero nosotros decimos, no, parece que les estamos obligando a disfrazar, pero dicen no, yo quiero (entrevista grupal en Guayaquil, 3 de diciembre de 2019).

Otra característica de la EIB en la Costa era que el Ministerio de Educación proporcionaba uniformes para los niños migrantes kichwas, en forma de blusas y faldas tradicionales para las niñas, lo que provocaba reacciones algo envidiosas en las personas no kichwas, que no recibían uniformes de ningún tipo.¹⁷ No pude investigar más a fondo, pero esto podría ser una indicación de que la práctica del interculturalismo en las escuelas se centra en la cultura indígena, dejando de lado otras identidades. El uso de la palabra “disfrazar”, que implica la actuación, es revelador en este sentido.

¹⁷ La vestimenta indígena se adapta para su uso en la Costa, utilizando tejidos ligeros más adecuados para el clima tropical.

Después de escuchar el debate sobre los grados de aceptación de la EIB entre la comunidad costeña, el funcionario de EIB que nos acompañaba (Germán, bilingüe kichwa-castellano) enfatizó que la introducción de este modelo de educación había sido una respuesta a las demandas de las organizaciones de migrantes, no impuesta desde fuera.

GERMÁN (APROX. 30 AÑOS). Ha habido de cierta manera una aceptación de parte de los padres de familia, es por eso se han creado establecimientos educativos de educación intercultural bilingüe. Caso contrario, si no hubiera habido esa aceptación entonces no hubieran permitido que se creen las instituciones bilingües. Entonces, viendo desde ese punto de vista sí hay aceptación. [...] Hubo esa aceptación, es que ha habido la socialización debida de las organizaciones indígenas, han venido trabajando a partir de 1998 un poco más allá. Ha habido suficiente socialización en diferentes lugares, las iglesias evangélicas, las cooperativas, por medio de esas organizaciones han visto una necesidad de formar en nuestro idioma y de poder entender mejor la interrelación con los padres de familia y la organización, por eso hay una aceptación de los padres de familia, es importante ese recurso, que tenemos que aprovechar (entrevista grupal en Guayaquil, 3 de diciembre de 2019).

Al mismo tiempo, Germán reconoció las limitaciones actitudinales que a veces dificultan que los maestros bilingües se involucren con la idea de enseñar kichwa o hacerlo en este idioma.

GERMÁN. Sí hubo problemas, incluso algunos profesores han ingresado como hispanohablantes sin conocer absolutamente nada del idioma kichwa. Pero también habemos docentes bilingües, manejamos dos códigos lingüísticos, pero ¿qué pasa? A veces por complejos, yo diría, tenemos un poco el recelo de poder difundir o expandir nuestra lengua, hablar en nuestro propio idioma, tal vez hemos quedado allí. [...] Es un poco un problema que existe en la Costa ¿no? Sería importante empezar a investigar, a apoyar nuestro idioma, como es idioma oficial, a fin de que se vaya fortaleciendo, de que esto sea para nosotros herramienta de educación (entrevista grupal en Guayaquil, 3 de diciembre de 2019).

Según el entrevistado, algunos maestros tienen reservas (complejos, recelo) sobre el uso del kichwa en la educación debido a cierta vergüenza. El problema se agrava en la Costa, donde constituye un idioma foráneo. Germán continuó diciendo que era importante apoyar a “nuestro propio idioma” como lengua oficial y fortalecerlo al convertirlo en una herramienta educativa. La ocasión le dio la oportunidad de animar a los maestros en esta forma de pensar. Hay cierta ironía en la situación, dado que en sus narraciones anteriores estos maestros habían demostrado libremente su alto nivel de fluidez en kichwa.

El caso de Guayaquil ejemplifica cómo el multilingüismo se reconfigura cuando personas de lugares de origen y antecedentes culturales diversos son desplazadas y convergen en otro lugar, debido a presiones económicas o de otro tipo. Este es el rostro andino-amazónico de la “superdiversidad” (Blommaert y Rampton 2016), con repercusiones para las prácticas lingüísticas en la educación. El caso también resalta las actitudes discriminatorias que pueden surgir en el contexto de la migración, atizadas públicamente por las declaraciones de la alcaldía de Guayaquil. Por otro lado, el ejemplo del MOPKICE muestra cómo la organización indígena provee una plataforma para contrarrestar el racismo y cómo, igual que en toda la región, la lengua y la identidad se utilizan estratégicamente con fines políticos.

Programas de formación docente en EIB y universidades indígenas

En este apartado comento sobre los arreglos institucionales para la formación de maestros de EIB durante el tercer y cuarto períodos identificados en la cronología presentada a inicios de este capítulo. También observo el lugar de las lenguas originarias en los sectores de educación técnica y superior.

Instituciones de formación de maestros en EIB

Bajo los términos de la LOEI, se llevaron a cabo cambios radicales que afectaron el estatus y funcionamiento de los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIB) a partir de 2010. El IPIB Quilloac fue

degradado al rango de Colegio Superior Intercultural Bilingüe (CSIB) y dividido en cuatro unidades: un instituto superior para la formación de maestros de educación inicial (0 a 5 años); una escuela primaria (1.º a 6.º grado) y una escuela secundaria (7.º a 12.º grado) donde los estudiantes alcanzan el nivel de bachillerato. Según el exrector Bernal, esta cualificación era insignificante (comunicación personal, 2019). También hay una escuela preescolar para los niños más pequeños, que eventualmente brinda empleo a aquellos que se gradúan como maestros de educación inicial en el instituto superior. Todas estas unidades coexisten en el sitio del IPIB original y comparten la misma infraestructura. Como complejo de edificios, forma una parte importante de la vida comunitaria.¹⁸

El estatus anterior del IPIB como una institución nacional de formación docente de alto nivel ha sido efectivamente suplantado por una universidad de la excelencia (ver más abajo). Esto es fuente de frustración para los líderes y maestros indígenas en Quilloac. No obstante, el CSIB ofrece un programa semipresencial de dos años para maestros de educación inicial. Me informaron que todos los instructores de este programa son kichwas cañaris. Como instituto superior, junto con las universidades, está bajo la égida del organismo rector de la educación superior de Ecuador.¹⁹ La zonificación también desmanteló las áreas de captación de los IPIB. Esto significaba que, incluso antes de que se llevara a cabo la reestructuración, el IPIB Quilloac ya no podía reclutar a su alumnado de la misma población, principalmente kichwahablante de la Sierra.

Universidades de excelencia

Desde la década de los noventa, se crearon universidades indígenas, por y para la población indígena, tanto en Ecuador como en Bolivia. En Ecuador, la entidad fue Amawtay Wasi (Casa de los Sabios), liderada por el

¹⁸ El IPIB Quilloac fue construido en el sitio de una antigua hacienda donde su exrector Bernal, y otros de su generación, trabajaban como peones antes de la reforma agraria. De esta manera, el IPIB es un símbolo importante de los logros alcanzados por la organización indígena en la historia de la comunidad.

¹⁹ Senescyt (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación) es la entidad encargada de la planificación, regulación y evaluación de la educación superior en Ecuador. Para más información, ver <https://www.educacionsuperior.gob.ec/>.

kichwa saraguro Luis Macas. Fue cerrada durante el gobierno de Correa. Martínez Novo (2016, 47) explica las circunstancias y los argumentos del gobierno para su cierre: falta de calidad de acuerdo con criterios de medición internacionales.

En el gobierno de Rafael Correa, se establecieron cuatro universidades interculturales, como en otros países latinoamericanos (Dietz 2009; Lehmann 2013). Estas son instituciones patrocinadas por el Estado que proveen un plan de estudios intercultural para todos los estudiantes y una oportunidad para que los alumnos mestizos aprendan los idiomas originarios. En Ecuador, las universidades de excelencia, conocidas coloquialmente como las universidades emblemáticas (Rodríguez Cruz 2018a, 126), son Yachay (“sabiduría”, en kichwa) en la región serrana de Imbabura; Ikiam (palabra shuar que significa “selva”) en Tena en la Amazonía, donde se dedican a estudios de biodiversidad; UNAE (Universidad Nacional de Educación) en Azogues, en la Sierra, con énfasis en educación, incluida la EIB (Rodríguez Cruz 2018a, 123); y la Universidad de las Artes (UARtes) en Guayaquil, donde el enfoque está en el campo artístico, incluyendo las artes escénicas y la literatura. Toda formación docente se concentra ahora, hasta el nivel de licenciatura, en la UNAE (Granda 2019, 167).

Cuando se establecieron por primera vez, las universidades emblemáticas recibieron críticas debido a la gran cantidad de fondos públicos invertidos en ellas y al hecho de que estos fondos, según se informa, se distribuyeron de manera desigual entre las diferentes instituciones y se gastaron principalmente en infraestructura (Rodríguez Cruz 2018a, 134, 135-138). Limitaré el análisis a la institución de formación docente, UNAE.

Alejo es el coordinador kichwa del programa de Licenciatura en EIB en la UNAE (Azogues, Cañar) (40-50 años). Conocí a Alejo por primera vez cuando él era estudiante en el programa de Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEB) en la Universidad de Cuenca en la década de los noventa; facilitó mi visita a la UNAE, donde dirige el programa de formación de maestros en EIB. Explicó varios detalles del curso, que registré en mi diario.

En clase, Alejo enseña el idioma kichwa y enfatiza el conocimiento indígena y las prácticas culturales como las mingas, comidas comunales y valores éticos y morales. El currículo EIB es diferente de otros programas de licenciatura pues comprende el cuarenta por ciento de trabajos de proyectos; estos proyectos requieren que los estudiantes realicen pasantías en las comunidades donde aplican las metodologías que han estudiado y se sumergen en la vida local. Las pasantías se vuelven más extensas a medida que los estudiantes avanzan en su formación y se realizan en localidades costeñas, de Sierra y de la Amazonía. En el momento en que hablamos, las pasantías se estaban efectuando en Macas (región shuar), Puyo (kichwa amazónico) y Ambato (kichwa serrano). Los maestros visitan a los estudiantes mientras están en las comunidades. Alejo señaló que esta experiencia ayuda a los estudiantes de EIB a madurar y desarrollar competencia intercultural, especialmente las habilidades lingüísticas. Los estudiantes siguen cursos durante cinco ciclos (cada ciclo equivale a sesenta y cuatro horas de contacto), después de lo cual defienden su proyecto en forma de presentación oral. Sin embargo, reconoció que hay una necesidad de desarrollar métodos más émicos (perspectiva interna) de enseñanza del idioma; y comentó que el kichwa se está perdiendo debido a la ruptura en la transmisión intergeneracional y a la falta de voluntad política para apoyar el idioma (diario de campo, Ecuador, abril de 2019).

Lenguas indígenas en la educación superior

Los movimientos migratorios y los idiomas que los acompañan tienen repercusiones complejas en la universidad intercultural en Ecuador. Hablando desde su perspectiva en la Sierra, el coordinador de la Licenciatura en EIB, Alejo me dijo que sus mejores estudiantes de kichwa eran los que venían de la Costa, fenómeno que explicó como sigue, citando de mis apuntes.

Alejo me contó su experiencia de profesor de kichwa en la UNAE; dijo que los mejores alumnos son los que no tienen antecedentes, por su etnicidad, descendencia, lugar de origen. No sienten el “estigma” asociado al kichwa con el cual han crecido muchos de los de ascendencia indígena.

“Estudiantes de la Costa no han tenido experiencia de kichwa; pero se prestan más a aprender que los de acá; inclusive quieren defender sus trabajos en kichwa”. Explica que “los de acá tienen complejo, por la experiencia del racismo asociado con ser hablante de la lengua”. En su caso, dice, “yo ya superé a otro estatus social. No son menos inteligentes, sino que se acomplejan, ponen menos esfuerzo en el aprendizaje” (entrevista en Azogues, abril de 2019).

También hablé con tres estudiantes del programa de EIB de la UNAE: mujeres en sus veinte años, castellanohablantes que estudian kichwa como segundo idioma. Cuando les pregunté sobre su experiencia, de inmediato mencionaron el tema de la estandarización del kichwa, y el uso del “kichwa unificado” en entornos educativos. Estuvieron en desacuerdo entre sí al respecto. Sus diferentes puntos de vista, como señalo en mis apuntes, sirven para ilustrar algunos de los desafíos prácticos que enfrentan los planificadores lingüísticos, maestros y estudiantes en el campo de la EIB. Una de las estudiantes pensaba que el kichwa unificado era necesario, especialmente para enseñar el idioma en áreas urbanas; otra pensaba que se debía respetar la diversidad lingüística; otra señaló que de todas maneras tenían que adaptarse a las diferencias dialectales, ya que sus maestros de kichwa venían de diferentes regiones; dijeron que les resultaba difícil entender el kichwa de Saraguro, por ejemplo.

Desde una perspectiva más positiva, un registro académico del kichwa hablado y escrito está bastante avanzado en Ecuador y se vuelve una práctica cada vez más común que los investigadores presenten ponencias en conferencias universitarias en este idioma. El uso del kichwa y el quechua académicos también ha surgido de programas de maestría como PROEIB Andes (Cochabamba), y no es inusual encontrar tesis escritas y defendidas en la lengua.²⁰

²⁰ En Perú, el primer caso de una tesis doctoral escrita y defendida en quechua en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) generó titulares (UNMSM 2019).

La presidencia de Lenín Moreno y la reversión parcial de las políticas de Correa (2017-2021)

En la presidencia de Lenín Moreno (2017-2021) hubo una reconfiguración institucional de la educación indígena. En 2018, mediante el Decreto Ejecutivo 445/2018, la Subsecretaría de EIB fue ascendida al estatus de Secretaría, permaneciendo dentro del Ministerio de Educación pero respondiendo directamente a la Presidencia. En esta situación, se considera que ha recuperado una medida de su antigua autonomía, y hay nuevos equipos nombrados; sin embargo, no se contempla la restauración de una relación formal con el movimiento indígena.²¹

Armando Muyolema, especialista en EIB y profesor de kichwa en la Universidad de Wisconsin, actual rector, desde 2023, de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (UIAW), reveló la importancia política de ese momento para las organizaciones indígenas:

ARMANDO MUYOLEMA. Estimadas amigas, amigos y colegas: después de una década de un profundo *impasse* entre las organizaciones populares y el gobierno de turno, se está intentando recomponer los canales de colaboración mediante el diálogo. Igual que con otros sectores, el gobierno ha abierto el diálogo con la CONAIE sobre temas sensibles para las nacionalidades indígenas. En el ámbito de educación, después de varios meses de negociaciones se ha emitido el Decreto 445 que supuestamente restituye la dirección del sistema de educación bilingüe a las nacionalidades (carta abierta, correo electrónico, 10 de agosto de 2018).

Cuando visité el Ministerio de Educación en Quito en abril de 2019, los nuevos equipos de la Secretaría de EIB aún se estaban organizando. Las personas con las que hablé me dijeron que se estaba finalizando el proceso legal que les daría la autoridad para desarrollar proyectos. Durante la década anterior, se había retrocedido a la educación solo en castellano, socavando

²¹ Para cobertura de prensa sobre la promulgación del Decreto Ejecutivo 445/2018, ver Ministerio de Educación del Ecuador (2018).

seriamente el sistema de EIB. A partir de la conversación con el personal de esa secretaría, tuve la impresión de que enfrentaban una tarea difícil para convencer a los maestros de volver al modelo de EIB: “A algunos de ellos no les gustan las lenguas indígenas”; y también se habían perdido habilidades: “Es diferente saber el idioma y enseñar el idioma”, señalaron.

Cuando Moreno asumió la presidencia del país, criticó abiertamente las Escuelas del Milenio por razones económicas y logísticas (Rodríguez Cruz 2018a, 133). En 2019, se estaban realizando esfuerzos para reabrir las escuelas comunales; sin embargo, según me dijeron personas en el campo, las comunidades no las quieren necesariamente. En el cantón Cañar, me hablaron de una escuela de comunidad que había sido cerrada y se había planeado construir una Escuela del Milenio en territorio de Quilloac, pero que ese plan no se había realizado. Recientemente, me dijeron, algunas de las escuelas rurales habían vuelto a abrirse, pero como escuelas multigrado con un solo maestro, debido a la baja cantidad de alumnos. Es posible que los niños que fueron desplazados a las escuelas urbanas no sean reemplazados automáticamente para la próxima generación en las escuelas que vuelvan a abrirse en el campo. Según lo que vi en Cañar, el plan para la Escuela del Milenio causó trastornos, nunca se construyó y era difícil restablecer la escuela comunal.

En este contexto, están surgiendo proyectos de educación alternativa en diferentes partes de Ecuador, desarrollados por activistas indígenas para llenar el vacío dejado por la efectiva eliminación de la EIB del sistema educativo estatal. Esto me llamó la atención durante una conferencia internacional sobre revitalización de lenguas originarias celebrada en la PUCE, en Quito, en noviembre de 2019. Se acercaron a mí, como invitada del Reino Unido, dos educadores saraguros que me preguntaron si podía proporcionarles información sobre el proyecto Summerhill. Estaban desarrollando una escuela comunitaria para Saraguro, que operaría más allá de la órbita del Ministerio de Educación, para la cual pensaban que la filosofía de Summerhill podría ser relevante.²²

²² Summerhill fue un modelo de educación libre de autoridad, del cual fue pionero A.S. Neill en el Reino Unido en la década de los sesenta. Para información sobre el proyecto de escuelas comunitarias en Saraguro, visitar Ecoversidades (2019).

Hernández (2016, 52; 59 y siguientes) examina algunas de las alternativas ofrecidas por la “educación comunitaria”, basándose en una investigación de 2014. Su artículo analiza cómo la educación indígena comunitaria ha surgido para contrarrestar la homogeneización del sistema educativo que se desarrolló a raíz de la LOEI; su estudio de caso proviene de Saraguro. Un proyecto similar existe en Otavalo.

Bajo la administración pública, a partir del año 2013 se relanzó el proyecto de la Amawtay Wasi, anteriormente mencionada. Varios intelectuales destacados que han estado involucrados en el proceso de EIB desde sus inicios son miembros de la comisión. La Pluriversidad Amawtay Wasi aspira a la “soberanía epistémica”, según los miembros del comité de planificación con quienes hablé informalmente.²³ En 2024 estaba en pleno funcionamiento (<https://amawtaywasi.org>).

Observaciones finales

En este capítulo he mostrado cómo la educación para los pueblos indígenas en Ecuador ha estado vinculada a la lucha del movimiento indígena por la representación política, la no discriminación y el reconocimiento de la diversidad. Después de la creación de una dependencia autónoma (la DINEIB) dedicada a la educación indígena, la década de los noventa vio la consolidación de la influencia política de las organizaciones indígenas. A medida que avanzaba la década, sin embargo, los problemas educativos sirvieron para agudizar el faccionalismo entre los sectores indígena y mestizo, y la DINEIB comenzó a ser vista como excesivamente politizada en su interior.

Las reformas educativas de gran alcance en el gobierno del presidente Correa provocaron cambios estructurales que tuvieron un impacto duradero en el uso y el estatus de las lenguas indígenas y dejaron a sus hablantes en una posición de marginación renovada. Muchos de los practicantes

²³ Sobre Amawtay Wasi, ver Martín-Díaz (2017). Sobre el nombramiento de Juan Illicachi como presidente de la comisión gestora de Amawtay Wasi el 21 de febrero de 2019, ver Senescyt (2019).

indígenas de EIB con los que he conversado tienen recuerdos de haber trabajado en la DINEIB durante los años de mayor auge (1988-2007). Estudiaron en los programas de formación que se establecieron para apoyar a la EIB y luego trabajaron como formadores de maestros. Mis entrevistas con ellos en 2019 ofrecieron una visión de la ruptura profesional, política y personal que habían vivido desde 2010. El desplazamiento de niños pequeños a instalaciones escolares a considerable distancia de sus hogares, combinado con otros procesos de cambio social e institucional durante el período, han puesto el uso y desarrollo de las lenguas indígenas en la educación en la sociedad ecuatoriana bajo una considerable presión.

Capítulo 4

Políticas educativas indígenas y política en Perú

Dedico este capítulo
a la memoria de Lucy Trapnell
(1952-2024).

La educación intercultural bilingüe (EIB) en Perú ha sido descrita como “sumamente frágil, dispersa y discontinua” (Trapnell y Neira 2006, citados por Zavala 2007, 193).¹ A mi entender, su fragilidad se debe a la falta relativa de voluntad política para ejecutarla, tanto a nivel gubernamental como entre docentes y familias. Su dispersión obedece a la magnitud territorial del Perú y al consiguiente desafío para el Estado de llegar a comunidades remotas hasta cuando la infraestructura mejoró en la última parte del siglo XX. La discontinuidad se debe a varios factores que incluyen el estatus fluctuante de la EIB a lo largo del tiempo y a cambios disruptivos en las prioridades políticas.

A pesar de estos desafíos, la EIB en Perú se considera un “faro intelectual” en Sudamérica, pese a que “como proyecto nacional no ha avanzado ni institucional ni discursivamente como en Bolivia y Ecuador” (Gustafson 2014, 86). En este capítulo examino estas evaluaciones divergentes de la EIB en Perú y analizo de qué manera ambas pueden considerarse válidas.

¹ Al preparar esta edición se han publicado de forma póstuma los ensayos de Lucy Trapnell sobre su extensa experiencia del campo de la EIB en el Perú (Burga et al. 2025).

En una monografía exhaustiva, Trapnell y Zavala (2013) revisan los esfuerzos del Estado, las ONG y las organizaciones misioneras para diseñar políticas educativas para las poblaciones indígenas del Perú a lo largo del siglo XX y principios del XXI.² Estos esfuerzos variaron en términos de ideología, premisas teóricas y objetivos, dependiendo del período discutido. Aquí, se sigue la cronología de Trapnell y Zavala hasta 1990, después de lo cual se identifican tres períodos adicionales, como se detalla a continuación:

- Filosofía del indigenismo; influencia del protestantismo en la educación y proselitismo entre los pueblos indígenas (1900-1930).
- Propuestas desarrollistas dirigidas a hispanizar y modernizar a la población indígena; influencia de Luis E. Valcárcel, entre 1944 y 1947, cuando fue ministro de Educación (1930-1970).
- Reforma Educativa de 1972 bajo el presidente Velasco Alvarado; organizaciones indígenas en la Amazonía; iniciativa del Proyecto Piloto de Educación Bilingüe Experimental en Puno (1970-1990).
- Se adopta un enfoque más tecnocrático con base en la noción de “interculturalismo funcional”; la descentralización gubernamental permite iniciativas regionales, con mayor participación de los pueblos indígenas (1990-2006).
- Segundo mandato del presidente Alan García, énfasis del Estado en la industrialización y una postura antindígena (2006-2011).
- Gobierno del presidente Ollanta Humala renueva la política educativa en apoyo a los pueblos indígenas (2011-2020).

Indigenismo, educación y el proceso “civilizador” (1900-1930)

A lo largo del siglo XIX, había una percepción del “indio”, tanto desde la perspectiva del Estado republicano como en la conciencia nacional, más allá del ámbito de la educación. En el siglo XX se veía a la educación como una ruta para conducir a los pueblos indígenas a hablar castellano, asumir

² El informe de Trapnell y Neira (2006) sobre la EIB en Perú incluye datos cuantitativos.

valores católicos y aprender sobre la historia nacional. Se imaginaba una transformación cultural y moral, en la que el “indio” llegaría a identificarse como peruano, en un programa de blanqueamiento y homogeneización cultural con base en un modelo criollo derivado de Occidente (Trapnell y Zavala 2013, 4). Se adoptó una ofensiva educativa autoritaria en la Sierra peruana, donde: “la letra entraba con sangre y los alumnos vivían atemorizados por los maestros, quienes privilegiaban las prácticas memorísticas y la enseñanza únicamente en castellano” (9).³

En esta era, antes de la reforma agraria, hubo resistencia entre las clases terratenientes a la educación para la población indígena, bajo la suposición de que esto les haría perder el control sobre la mano de obra. Un lema que circulaba en ese momento era “indio leído, indio perdido” (Trapnell y Zavala 2013, 10). En desafío a esta postura, surgió una organización proindígena en la década de los veinte, que buscaba no solo que la población indígena se educara, sino también derrocar el sistema feudal de tenencia de tierras que la mantenía endeudada en las haciendas. Los miembros de la Asociación Proindígena eran de extracción burguesa. Su influencia llevó al más radical Comité Pro-Derechos Indígenas Tawantinsuyo, cuyos miembros incluían líderes indígenas (Trapnell y Zavala 2013, 11; De la Cadena 2000, 89-97). El Comité Tawantinsuyo sentó las bases para la expresión de demandas indígenas interrelacionadas con derechos territoriales, alfabetización y educación, en el sur de la Sierra peruana.

Este período vio el apogeo del indigenismo, una filosofía política que, a pesar de su nombre, fue un movimiento intelectual mestizo-criollo liderado en nombre de los pueblos indígenas y no por ellos mismos. Expresaba una preocupación general por su situación injusta; sin embargo, tenía una intención civilizadora y asimilacionista. Otro aspecto del indigenismo, especialmente en su versión cuzqueña, era que, aunque ensalzaba a los incas del pasado, menospreciaba a sus descendientes contemporáneos: “incas sí, indios no” era otro lema común (Trapnell y Zavala 2013, 21).

³ La frase “la letra entraba con sangre” alude al uso del castigo corporal para imponer la alfabetización en las primeras etapas de la escolarización formal; tiene una larga historia en la cultura hispánica, como se ve en el cuadro titulado *La letra con sangre entra* de Francisco de Goya (c. 1780), en la que se representa a un niño siendo azotado por un maestro mientras otros observan.

El indigenismo también estuvo influenciado por el protestantismo anglosajón. Intelectuales peruanos influyentes de la época elogiaron las ideas protestantes en el ámbito educativo (Trapnell y Zavala 2013, 12). Estaban de acuerdo en que las escuelas llevadas en castellano con contenido urbano no funcionaban en las áreas rurales indígenas y se hacía recomendaciones para lograr que las escuelas estuvieran más conectadas a la realidad local. No obstante, no se consideraba que las lenguas originarias tuvieran un lugar en la escuela, excepto como herramientas para enseñar castellano (15-16). Algunos enfoques progresistas provocaron represalias violentas. Por ejemplo, terratenientes locales se opusieron a un proyecto temprano en Puno, pues veían la intención democratizadora de la escuela como una amenaza: se incendiaron las instalaciones escolares y algunos campesinos, funcionarios de educación, fueron asesinados (López 1988, 274).

Expansión de la occidentalización y la castellanización (1930-1970)

A medida que la agenda de modernización tomaba impulso, la diversidad cultural y lingüística se concebía cada vez más como un obstáculo para el desarrollo (Trapnell y Zavala 2013, 16-20). Se tomaron medidas para abordar este “atraso”, por ejemplo, en el Congreso Indigenista de Pátzcuaro, México, en 1940, y a través de la Ley Orgánica de Educación Pública (9359/1941), expresada en el discurso de “civilizar al indio”, se promovió la castellanización y la alfabetización (Trapnell y Zavala 2013, 20; 23, nota 3).

Durante este período, el debate nacional sobre cómo incorporar a los pueblos indígenas a la corriente principal a través de la educación se limitaba a la población quechua y aymara de la Sierra. La población indígena amazónica nunca fue considerada (Trapnell y Zavala 2013, 5). La marginación de los pueblos amazónicos se debió a su distancia geográfica, así como a su “otredad” cultural: hablaban idiomas menos conocidos por los representantes de la Iglesia y el Estado y tenían cosmovisiones y formas de vivir en el entorno natural consideradas como ajenas. Desde

mediados del siglo XX, el Estado buscó reducir esta distancia cultural y epistemológica permitiendo que las organizaciones misioneras evangélicas ingresaran a la Amazonía para llevar a cabo la tarea de colonización cultural. Esto también se dio en el contexto de facilitar la entrada del Estado a la selva para desarrollar infraestructura y promover la extracción de recursos naturales. El Minedu firmó un acuerdo con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en el campo de la educación. Las primeras escuelas bilingües del ILV comenzaron en 1953 bajo la Ley 9359/1941 (Trapnell y Zavala 2013, 28).⁴

Un evento emblemático de la década de los sesenta fue la Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aymara, convocada por el escritor y antropólogo José María Arguedas en noviembre de 1963, citada en la introducción a la parte II de este libro (Arguedas 1966). El objetivo era abordar la preocupación por el hecho de que cinco millones de peruanos no podían hablar español y, por lo tanto, no podían ser “integrados a la vida nacional” (Trapnell y Zavala 2013, 29). Se veía la educación como la vía para castellanizar a este grupo. La simpatía de muchos de los participantes en la mesa redonda hacia la metodología del ILV era sintomática de la episteme de la época. Solo una minoría estaba a favor de una política educativa que apoyara el desarrollo del quechua hablado y escrito por sí mismo. El destacado lingüista peruano, Alberto Escobar y John Murra, el eminente arqueólogo y etnohistoriador de las sociedades andinas, estaban en esta minoría. Murra, inclusive “propuso que la integración no debía limitarse a un proceso unilateral y señaló la necesidad de obligar a los funcionarios públicos a hablar los dos idiomas” (30). Las actas del evento se volvieron un punto de referencia en Perú durante décadas, aunque las ideologías evolucionaron.

⁴ El ILV (actualmente ILV Internacional) también capacitó a hablantes de lenguas indígenas como traductores de la Biblia. Sobre la presencia temprana del ILV en América Latina, ver Stoll (1984).

Política educativa para una realidad multilingüe y pluricultural (1970-1990)

En la década de los setenta se produjo un cambio en la postura sobre la relación entre la diversidad cultural y el progreso económico en el molde occidental. Los pueblos indígenas ya no fueron considerados responsables del subdesarrollo, sino que se pensaba que las condiciones de analfabetismo, explotación económica y discriminación en las que vivían los frenaban en su desarrollo según lo concebía el Estado; ahora, el objetivo era combatir esas condiciones (Trapnell y Zavala 2013, 36).

Esa década también presenció una alianza inusual entre intelectuales progresistas y el gobierno militar nacionalista del general Velasco Alvarado (1968-1975). En 1975 el quechua fue oficializado y el Instituto de Estudios Peruanos publicó una serie innovadora de descripciones de los dialectos quechuas.⁵ Bajo Velasco, se aprobó una nueva ley de reforma educativa (Decreto-Ley General de Educación 19326/1972) y se redactó la primera Política de Educación Bilingüe, “que respetara la realidad multilingüe y plurinacional del país” (Trapnell y Zavala 2013, 37). Sin embargo, aunque la legislación parecía ser potencialmente transformadora, un análisis detallado de los textos llevó a Pozzi-Escot (1988, 119) a concluir que la transición al castellano era la meta central de la propuesta educativa. No obstante, aunque las ideas de vanguardia de este período fueron de corta duración, sembraron semillas que darían fruto a partir de la década de los noventa (Oliart 2014b).

A diferencia de Ecuador y Bolivia, donde los indígenas de tierras altas se estaban movilizando a nivel nacional desde la década de los setenta, en Perú la movilización indígena se manifestó primero en la Amazonía y no tanto en los Andes. En la región amazónica, la escuela comenzó a ser vista como un espacio donde podrían evolucionar procesos de reafirmación cultural y étnica capaces de respaldar demandas más generales sobre tierras y territorio (Aikman 1999; Trapnell y Zavala 2013, 5). En 1985 se fundó

⁵ El Decreto Ley (21156/1975) se denominó “Oficialización del Quechua”; este fue restringido bajo los términos de constituciones posteriores. Los estudios dialectales en cuestión continúan siendo una referencia fundamental.

la AIDSESP, seguida de la creación en 1988 del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) con sede en la ciudad de Iquitos. En la Sierra, no existía un movimiento indígena unificador para dar forma a las demandas; y el componente “intercultural” de la EIB evolucionó más lentamente.

Sin embargo, en la Sierra hubo un desarrollo significativo en la segunda mitad de los años setenta. En virtud de un acuerdo bilateral entre Perú y la República Federal Alemana, se ejecutó un proyecto de educación bilingüe para escuelas quechuas y aymaras en el departamento de Puno, desde 1977 hasta 1990. El Proyecto Experimental de Educación Bilingüe - Puno (PEEB-P) fue objeto de importantes investigaciones internacionales y numerosos estudios publicados (Hornberger 1987, 1989b; López 1987, 1988). El PEEB-P se enfocaba en el mantenimiento de la lengua originaria y fue el primero de su tipo en idear un metalenguaje pedagógico en quechua y aymara para facilitar su uso como idiomas de instrucción (Trapnell y Zavala 2013, 46). Aunque demostró un éxito pedagógico (Hornberger 1987), enfrentó críticas en varios aspectos. Quizás estaba demasiado centrado en lo lingüístico; si bien ciertos elementos del plan de estudios eran innovadores, las opiniones estaban divididas sobre una incorporación adecuada del conocimiento local. Además, pese a que la influencia de la teoría de la concienciación de Paulo Freire en la educación era evidente en proyectos amazónicos, algunos comentaristas argumentaron que los textos escolares del PEEB-P no abordaban los problemas sociales que rodeaban el aula. Como observa Montoya (1990, 119), “los alumnos viven [los problemas], pero en la escuela no se discuten”. Aunque la política tenía como objetivo tratar a las lenguas y culturas indígenas con igualdad, no intentaba abordar las desigualdades en los niveles económico, social y político (Trapnell y Zavala 2013, 50).

Además, como mostró Hornberger (1987), cuando había un cambio de gobierno, los objetivos del programa PEEB-P dejaban de coincidir con la política estatal. La Ley de Educación de 1972 rendía homenaje al derecho de las comunidades indígenas a ser educadas en sus propios idiomas, pero esto no se tradujo en la práctica, y se abandonó el experimento de Puno (Trapnell y Zavala 2013, 48). En la década de los ochenta, Perú

estaba afrontando el problema de la deuda externa con una serie de medidas de ajuste estructural que requerían recortes en la política social y una reducción de la provisión educativa (Tubino 2003; Trapnell y Zavala 2013, 49). Adicionalmente, la guerra interna entre Sendero Luminoso y el Estado (1980-2000) paralizó el desarrollo de políticas sociales y la cooperación internacional. No obstante este contexto conflictivo, el cabildeo de organizaciones indígenas y otras ONG llevó a la creación, en 1989, de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe (DIGEIBIL) dentro del Minedu. Con ello se inició la elaboración de pautas de política educativa intercultural a nivel gubernamental (Aikman 1997, 466-467).

El neoliberalismo se encuentra con la política de la identidad (1990-2006)

La década de los noventa presenció el rápido desarrollo de un modelo económico neoliberal basado en criterios de libre mercado y participación social, igual que en otros Estados andinos. En el ámbito de la educación, el modelo se sustentó en un discurso tecnocrático que enfatizaba la producción de individuos emprendedores en lugar de ciudadanos críticos y éticos (Oliart 2011). Al mismo tiempo, las reformas constitucionales en esta década reconocieron la naturaleza plural del Estado-nación, floreció el discurso de la diversidad y los movimientos sociales indígenas ganaron terreno.

Hubo una tensión entre estos órdenes de discurso. Esto puede explicar por qué, dentro del discurso de la diversidad en Perú, existían dos corrientes divergentes. La primera era un enfoque funcional, donde la diversidad se representaba como decorativa y folklórica. Si bien la diversidad fue reconocida en la Constitución de 1993, esto tuvo poco impacto en la práctica (Trapnell y Zavala 2013). La segunda permitió el desarrollo de “[una] problemática epistemológica y [...] la reivindicación de prácticas culturales locales” (53) que cuestionaban el modelo tradicional de la educación formal. Hubo poco diálogo entre el primer discurso oficial, homogeneizador, y el segundo más radical (Trapnell y Zavala 2013, 53; Zavala 2012).

Sin embargo, el marco legislativo fue más favorable a los derechos indígenas en el ámbito educativo. Se formularon diversas lecturas de la interculturalidad por parte del gobierno, ONG y organizaciones indígenas. Como demuestra la investigación etnográfica de Valdiviezo (2009, 72-74), ello habría podido conducir a prácticas creativas en el aula. La ratificación por parte del Perú en 1991 del Convenio de la OIT (169/1989) tuvo una influencia decisiva en los textos de la Ley de Educación Bilingüe Intercultural (27818/2002) y la Ley General de Educación (28044/2003) (Zavala 2007, 195). Se reconoció el derecho de los pueblos indígenas a una educación en sus propias lenguas y que incorporara saberes indígenas.

Siguiendo esta legislación, la división de EIB del Minedu lideró la construcción de un Modelo de Formación en Educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI) (Trapnell y Zavala 2013, 57). Bajo el gobierno de Alejandro Toledo (2000-2006) hubo mucha producción de materiales de EIB y estandarización de sistemas de escritura. El país estaba emergiendo de los años perdidos de la guerra interna; una “Comisión de la Verdad y Reconciliación” estaba en funcionamiento; era un momento de renovada creatividad en la educación (55). Como se demostró en Zavala (2007), la implementación de EIB fue más exitosa mientras hubo el mayor nivel de participación comunitaria, con colaboración entre docentes y familias y un sentido de propiedad comunitaria en el proceso de diseño curricular.⁶

Sin embargo, las iniciativas basadas en criterios de diversidad fueron superadas por los planes que surgieron de la Conferencia Mundial “Educación para Todos” en Jomtien, Tailandia (1990). Estos impulsaron una agenda de modernización basada en principios de “educación de calidad” que no siempre reconocía las complejidades de la diferencia (Aikman 2012). En Perú, esto llevó a que un currículo básico centrado en habilidades tomara la delantera; de este modo, los avances logrados en el MOFEBI quedaron en un segundo plano a favor de un enfoque más homogeneizador (Trapnell y Zavala 2013, 57).

⁶ Un ejemplo exitoso fue el programa de Educación Bilingüe Multicultural en los Andes (EDUBIMA) que se llevó a cabo en la provincia de Azángaro, departamento de Puno, de 2002 a 2005, inspirado en la experiencia anterior de PEEB-P (Zavala 2007, 196-221).

Un giro antindígena (2006-2011)

Durante el gobierno de Alan García (2006-2011), la política estatal sobre la educación de los niños y niñas indígenas tomó una nueva dirección. Debido al movimiento global EPT, la educación de calidad se volvió prioritaria pero ignoraba el derecho de los indígenas a recibirla en sus propias lenguas y culturas, lo que contradecía los principios establecidos en la Ley de Educación de 2003 (Trapnell y Zavala 2013, 66). Se introdujo una nueva, y controversial, nota de aprobación de 14 puntos para el examen de formación docente, colocando a los aprendices indígenas en desventaja; tal medida llevó a una escasez de docentes con la competencia lingüística y cultural necesaria para impartir la educación bilingüe intercultural (EBI) (66, nota 30).

En un aspecto más positivo, desde mediados de la década de los noventa, un programa estatal de descentralización facilitó la creación de Proyectos Educativos Regionales (PER). Estos prestaron más atención a los saberes y las cosmovisiones indígenas, aunque siguieron la pauta del currículo nacional y agregaron ciertos elementos culturales y lingüísticos locales (Trapnell y Zavala 2013, 67). Una excepción fue el Currículo Regional de Puno, que implicó el concurso de partes interesadas regionales y se basó en un enfoque crítico. Sus detractores veían el currículo de Puno como “un atentado contra la unidad del país” (67). Esta crítica puede entenderse a la luz del hecho de que el departamento de Puno está cerca de la frontera con Bolivia y comparte lazos culturales transnacionales aymaras con este país.

Reflexionando sobre los obstáculos que impidieron una EBI más transformadora durante estos años en Perú, Gustafson (2014, 87) destacó la secuela de la violencia relacionada con Sendero Luminoso, los efectos de la emigración y la consiguiente fragmentación comunitaria. También percibía el problema de racismo estructural: “un racismo autoritario antindígena persiste –tanto de manera explícita como implícita– en la lógica de la gobernación” (87).

Imaginar el Estado multilingüe (2011-2020)

La elección de Ollanta Humala como presidente del Perú en 2011 marcó un cambio radical en la planificación de políticas sociales para los pueblos originarios (Trapnell 2013). La “crisis de Bagua” en 2009 fue un momento catalizador que llevó los derechos indígenas a la agenda política. Se abrió un diálogo entre el gobierno y las organizaciones, se promulgó nueva legislación para respaldar a estas últimas y la EBI se volvió una prioridad (Trapnell 2013).⁷ Como señala Trapnell, hasta 2011, la EBI impulsada por el Estado había sido una estrategia de arriba hacia abajo, de modo que necesitaba reconstruirse con la participación desde la base (6).

En 2011 se sabía muy poco sobre las escuelas de EBI que aún existían y los docentes que trabajaban en ellas. El Minedu inició una encuesta nacional para determinar cuántas escuelas tenían designación EBI, cuántas habían abandonado sus prácticas EBI, cuántos docentes necesitaban formación para el servicio EBI y a qué nivel de calificación.⁸ Se precisaba una encuesta para identificar los tipos de escenarios sociolingüísticos existentes que requerían una provisión de EBI diferencial (Trapnell 2013).

El Censo de Escuelas EBI reveló que muchos maestros y maestras no habían recibido la formación adecuada y no eran lo suficientemente competentes en la lengua indígena de su región para impartir la enseñanza prevista. El 46% de docentes en escuelas denominadas EBI en 2010 carecían de formación especializada, mientras que el 59,5 % de quienes trabajaban en comunidades indígenas amazónicas eran hablantes de castellano o hablaban una lengua indígena diferente a la de sus estudiantes (Trapnell 2013, 4). También se encontró evidencia de que el uso de las lenguas

⁷ El Informe Defensorial 152 (Defensoría del Pueblo 2011) “Contribuciones a una política nacional de EIB a favor de los pueblos indígenas del Perú” fue un punto de inflexión clave. Este fue sucedido por el Informe Defensorial 174 (Defensoría del Pueblo 2016) “Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política estatal indispensable para el desarrollo de los pueblos indígenas”; este último es el punto de referencia para los formuladores de políticas mientras se preparaba esta publicación, en 2024.

⁸ El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) fue comisionado para llevar a cabo el Censo de Escuelas EIB entre 2017 y 2018 (Burga 2020).

indígenas había disminuido y de que, aunque la Ley de Educación Bilingüe Intercultural de 2002 existía en papel, la provisión bilingüe se había abandonado en gran medida bajo el régimen anterior (Trapnell 2013).

Hubo una resistencia inicial de las comunidades a la idea de reintroducir la EBI. Durante el período de García se produjo un cambio social y un giro masivo al castellano. Algunos indígenas sentían que la EBI los segregaba del sistema principal y había adquirido la imagen de “educación para los pobres y la población rural” (Trapnell 2013). Los representantes de las comunidades razonaban que, si se reintroducía la EBI, también debería abarcar áreas urbanas. Se percibía una enorme brecha entre los niveles rurales y urbanos en logros educativos, formación y provisión. Como enfatiza Trapnell, había un peligro de reducir la EBI a un modelo técnico-pedagógico, dejando de lado las cuestiones epistemológicas, de derechos y ciudadanía.

La reactivación de la EBI en Perú en 2011 también enfrentó una escasez de formación docente. Aunque existían 23 institutos de educación superior pedagógicos y cuatro universidades que ofrecían una especialidad en EBI, carecían de formadores de docentes con las habilidades lingüísticas necesarias (Trapnell 2013, 4). Un estudio realizado por Trapnell en 2012 encontró que la proporción de profesores indígenas monolingües en castellano o “bilingües” que no hablaban la lengua ancestral o estaban en contra de su uso en la escuela era mayor que el número que tenía las habilidades y actitudes necesarias para trabajar dentro de un marco de EBI (Trapnell, 2013, 5).

En cuanto al contexto político, a medida que avanzaba la administración de Humala, aumentaba el desencanto, especialmente desde la perspectiva del sector indígena. Entre otras razones, esto tuvo que ver con las acciones del gobierno a favor de las empresas transnacionales y la forma inadecuada en que se implementaba la Ley del Derecho a la Consulta Previa. Aparecieron fracturas en la relación entre los indígenas y el Estado (Durand 2012; Chirif 2012; Trapnell 2013, 7).

Durante mis viajes de investigación a Perú en 2018 y 2019 pude observar un progreso en el relanzamiento de la EBI. El número de escuelas designadas como encargadas de esta educación llegó a 26 862, que atendían a un total de 1 239 389 niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Incluían 11 873 escuelas

de nivel inicial, 11 819 de nivel primario y 3170 de nivel secundario.⁹ En esa época, participé en algunas actividades de planificación educativa estatal y tuve conversaciones y entrevistas con personas involucradas a diversos niveles.

Los resultados del Censo de Escuelas EIB de 2019 revelan escenarios sociolingüísticos complejos, debido a variaciones en la presencia de hablantes de diferentes lenguas indígenas en una misma aula; diferentes niveles de uso del castellano entre niños y niñas indígenas, y la presencia de una multiplicidad de antecedentes lingüísticos entre hijos e hijas de migrantes recientes en áreas urbanas (Burga 2020, 4). Según esta autora, un examen más detenido de los hallazgos muestra que en aproximadamente 50 % (> 13 000) de las escuelas rurales identificadas como EIB los estudiantes tienen una lengua indígena como lengua materna, mientras que 41 % (> 11 000) de estas escuelas rurales tienen estudiantes indígenas que ya no hablan la “lengua propia”, o son bilingües con el castellano como idioma dominante. Dicho censo también muestra que 9 % de las escuelas ubicadas en áreas urbanas tienen estudiantes indígenas de familias migrantes recientes, con diferentes niveles de uso de sus lenguas maternas, lo que da lugar a situaciones sociolingüísticas complejas y diversas en el aula. Estos diferentes escenarios deben tenerse en cuenta al diseñar un programa de EIB; como señala Burga (4), no hay una solución única para todos.

En consonancia con la postura proactiva que toma el Estado, se desarrolla la formación de docentes para las escuelas de EIB recién identificadas. Los institutos pedagógicos y universidades reclutan a estudiantes indígenas, hablantes de sus lenguas ancestrales, bajo el sistema de financiamiento estatal “Beca 18”. Esta beca ayuda a jóvenes de entornos menos favorecidos a ingresar a la educación superior cubriendo los costos de matrícula y manutención. Sin embargo, las y los estudiantes, tras graduarse, no encuentran fácilmente empleo.

Según Inés (30-40 años), jefa de Formación de Profesores de EIB en la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), Lima, el problema del empleo se originó a raíz del sistema de Evaluación de Dominio de la Lengua Indígena u Originaria (ver el capítulo 2). Los profesores que ya

⁹ Las cifras provienen del Censo de Escuelas EIB (Burga 2020) y se anunciaron en un comunicado de prensa del Minedu (2019).

estaban en funciones, no solo los nuevos formados en EIB, necesitaban el certificado de competencia para calificarse para el Registro Nacional de Docentes EIB. Esto significaba, según Inés, que cualquier docente con calificaciones de educación básica que hablara quechua por socialización, podía demostrar sus habilidades orales y escritas y registrarse. Esto permitió que docentes sin la capacitación adecuada trabajaran en escuelas de EIB y los maestros y maestras indígenas que obtuvieron las credenciales adecuadas no necesariamente consiguieran las plazas.

INÉS. Si ha habido ya una calificación de las escuelas como EIB, correspondería que allí trabajaran maestros especializados en EIB, pero no lo hemos logrado. En verdad ha sido una batalla dura con el Ministerio, con los gobiernos regionales, con las UGEL, las Unidades de Gestión Educativa Local, porque priman, en el marco de la Ley de Carrera Pública ¿no es cierto?, los maestros que tienen título, que tienen experiencia, y que encima sí tienen la certificación de dominio de lengua, o sea nuestros jóvenes no tienen ninguna posibilidad de competir. [...] Porque los maestros lo han dicho ya en las regiones, ¿para qué necesitamos maestros especializados en EIB? O sea nosotros sabemos las lenguas y aquí está nuestro certificado, entonces esa plaza nos corresponde, o sea no tienen por qué dársela a estos jóvenes. [...] Y en verdad todos los diagnósticos hechos por la Defensoría, hechos por diversas instituciones, nosotros mismos hemos hecho una compilación de prácticas en las escuelas donde hemos ido, es desastroso realmente. Está a voluntad de los maestros, el que quiere hace, el que no quiere, no (entrevista por Skype, 5 de junio de 2020).

Gestión de la diversidad sociolingüística en políticas y prácticas

De 2014 en adelante, dos hitos importantes en la revitalización de la EIB en Perú han constituido la “Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe”, publicada en el decreto supremo (006-2016-MI-NEDU/2016), y el “Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021” (Minedu 2016; Resolución Ministerial 629-2016-MINEDU//2016),

aprobados en 2016. El Plan tiene la distinción de haber sido aprobado mediante consulta previa, de acuerdo con la Ley del Derecho a la Consulta Previa. Como se vio en el capítulo 2, esta ley es, ante todo, un mecanismo para buscar la aprobación de las comunidades que se verían afectadas por el desarrollo industrial extractivo en sus territorios. Esta fue la primera vez que se aplicó el principio de consulta previa a una política educativa, con la participación de líderes indígenas andinos y amazónicos.

Desde 2014 se está reconociendo la necesidad de ofrecer una EIB que responda a la diversidad sociolingüística existente en comunidades y aulas. Esta diversidad evoluciona, debido a la adopción creciente del castellano como lengua de socialización entre las nuevas generaciones. Con base en el Plan Nacional de 2016, se aprobaron dos “herramientas de planificación de políticas públicas” que deben ayudar en este sentido: el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB), y el Mapa Etnolingüístico del Perú. Ambos implican el mapeo de las características étnicas y lingüísticas del país y el diagnóstico de las necesidades educativas. A continuación, comento los principios que encarna el MSEIB y luego examino lo que significa en la práctica. Me baso en la observación participante de un taller para profesionales de EIB facilitado por el Minedu.¹⁰ Luego, comento la presentación del Mapa Etnolingüístico a los participantes del taller y sus reacciones.

Escenarios sociolingüísticos en teoría

El MSEIB, al igual que su contraparte MOSEIB en Ecuador, proporciona un marco detallado para la implementación de la EIB en sus dimensiones filosóficas, administrativas y pedagógicas.¹¹ Limito mi comentario a dos características clave del documento, que guían la implementación de la EIB en el terreno. En primer lugar, el MSEIB establece tres formas de atención: “EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico”, “EIB de Revitalización Cultural y Lingüística” y “EIB de Ámbitos Urbanos” (Resolución Minis-

¹⁰ Mesa Técnica Nacional de Castellano como Segunda Lengua, San Isidro, Lima, 22 de noviembre de 2018.

¹¹ El MSEIB está contenido en un apéndice de 40 páginas adjunto a la Resolución Ministerial (519-2018-MINEDU/2018).

terial 519-2018-MINEDU/2018, 11). En segundo lugar, recomienda que la enseñanza en cada uno de estos modos debe tener en cuenta el escenario sociocultural y lingüístico que presenta cada escuela. Estos escenarios se describen teóricamente en la tabla 4.1.

Tabla 4.1. Escenarios socioculturales y lingüísticos

Escenario 1	“La mayoría de los estudiantes de la institución educativa, ubicada en área rural, comprenden y hablan fluidamente una lengua originaria y su uso es predominante en el aula y la comunidad. [...] Los estudiantes han adquirido la lengua originaria en sus tres primeros años de vida, razón por la cual se le denomina lengua materna o lengua de cuna. Son pocos los estudiantes que hablan el castellano y, los que lo hacen, dominan más la lengua originaria que el castellano”.
Escenario 2	“La mayoría de los estudiantes de la institución educativa, ubicada en área rural, comprenden y hablan ambas lenguas (originaria y castellano). Algunos estudiantes son bilingües de cuna con predominancia comunicativa en la lengua originaria y muestran menos dominio en castellano. Los estudiantes logran usar las dos lenguas en forma indistinta o en situaciones diferenciadas”.
Escenario 3	“La mayoría de los estudiantes de la institución educativa, ubicada en área rural, comprenden y hablan fluidamente castellano o son bilingües pero comprenden limitadamente la lengua originaria. En este contexto, la lengua originaria es hablada por los adultos o adultos mayores de la comunidad en sus interacciones de comunicación, pero los menores muchas veces solo usan el castellano aun cuando pueden entender en la lengua originaria”.
Escenario 4	“La mayoría de los estudiantes comprenden y se expresan fluidamente en castellano. Conocen expresiones cotidianas en la lengua originaria. En la comunidad, la lengua originaria ya no es usada, inclusive los adultos o adultos mayores se comunican de manera poco frecuente [en ella] o no hablan en esta lengua, aun cuando en la comunidad se comparte prácticas culturales propias del pueblo originario o indígena”.
Escenario 5	“La institución educativa se encuentra ubicada en el área urbana o periurbana, donde los contextos de interacción social son básicamente en castellano, pero confluyen estudiantes que provienen de diferentes pueblos originarios y que hablan diferentes lenguas (contexto de multilingüismo). Asimismo, los estudiantes presentan distintos niveles de bilingüismo (lengua originaria y castellano)”.

Fuente: Resolución Ministerial 519/2018-MINEDU, 11-12.

En el documento se especifica que los cinco escenarios “no son estáticos ni homogéneos”; también se indica que es responsabilidad del director y los profesores efectuar tanto un diagnóstico sociolingüístico (siguiendo el modelo de escenarios) como uno psicolingüístico (relacionado con los niveles de adquisición de la lengua) para “desarrollar la planificación del uso de lenguas en el aula” de manera localizada (Resolución Ministerial 519/2018-MINEDU, 12). Se aclara que, en principio, el enfoque de “Fortalecimiento Cultural y Lingüístico” es el más adecuado para los escenarios 1 y 2; los estudiantes deben desarrollar sus habilidades en la lengua originaria y aprender castellano como segunda lengua. El enfoque de “Revitalización” se considera más adecuado para los escenarios 3 y 4, con el objetivo de fortalecer el sentido de la identidad cultural de los alumnos y revitalizar la lengua originaria como lengua de herencia; señala que en el caso del escenario 4, el apoyo de la comunidad sería especialmente importante. En el caso del escenario 5, la EIB de Ámbitos Urbanos es el modo más apropiado, como explica el documento:

Son estudiantes que mantienen diferentes grados de vinculación con su cultura originaria de acuerdo con la vigencia de los patrones culturales en el contexto familiar y a la cercanía con sus comunidades de origen. Esta forma de atención busca fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, fortalecer o revitalizar la lengua originaria y es implementada con el apoyo de la familiar y la IE (Resolución Ministerial 519-2018-MINEDU/2018, 13).

El resto del documento describe los principios que subyacen a la EIB, que van más allá de lo pedagógico. Por ejemplo, detalla el principio del “diálogo de saberes”, según el cual se debe permitir que diversas formas de conocimiento configuren el currículo intercultural (Resolución Ministerial 519-2018-MINEDU/2018, 16). También describe métodos de enseñanza y contenidos para cada uno de los modos de entrega, incluyendo la participación de los mayores de la comunidad.

Escenarios sociolingüísticos en la práctica

En este acápite, examino un caso etnográfico relativo a la capacitación en servicio que ofrece el Minedu. En noviembre de 2018, un miembro de la unidad de EIB me invitó a asistir a un evento estilo taller en Lima, destinado a discutir los escenarios sociolingüísticos y el Mapa Etnolingüístico del Perú. Participaron maestros y maestras de escuela EIB, quienes dirigen las oficinas locales de educación (UGEL),¹² quienes formaban a docentes de EIB, personas de la academia y un funcionario del Mincul.

Los y las docentes eran hablantes de lenguas amazónicas (yanesha y ashaninka) y andinas (quechua y aymara), todos con experiencia en EIB. Un funcionario del Minedu presentó cada tema, y luego las personas participantes trabajaron en grupos pequeños para intercambiar opiniones y experiencias, así como hacer preguntas a los facilitadores. Abordo parte del contenido de las presentaciones y comento las preocupaciones que surgieron del público.

La sesión de la mañana se centró en los escenarios sociolingüísticos, dirigidos por dos facilitadores de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) (José y Miguel), ambos bilingües en castellano y quechua. José comenzó recordando al grupo la diversidad lingüística del país y la cuestión del contacto entre lenguas. Informó que el Ministerio ya había oficializado alfabetos para 42 de las 48 lenguas indígenas del Perú, con el trabajo en seis de los alfabetos aún en progreso. Habló de la “gran vitalidad” del quechua y al mismo tiempo señaló que “ya no se está transmitiendo a las nuevas generaciones”; enfatizó en la necesidad de “revitalizar” y reaprender “nuestro quechua”. Comentó sobre el acelerado cambio hacia el monolingüismo en castellano en los últimos años y estimó que mantener la lengua ya no podía ser un objetivo realista de la EIB. Agregó que los efectos del contacto de lenguas en el aula son variados en naturaleza y grado; por esta razón, el diagnóstico de escenarios sociolingüísticos es necesario para que la forma de EIB sea la más apropiada.

¹² La UGEL es responsable de la administración y el apoyo técnico a las escuelas dentro de su área de influencia, supervisada por la Oficina Regional de Educación del gobierno regional.

José también comentó sobre la colonización de partes de la Amazonía por hablantes de quechua de las tierras altas y las implicaciones que esto tiene para la política lingüística. Habló de un viaje que hicieron a Puerto Maldonado en el departamento de Madre de Dios para investigar si aún se hablaba el idioma iñapari. Encontraron a poblaciones de colonos quechuahablantes de Cusco, Apurímac y Ayacucho cuyos hijos estaban recibiendo educación solo en castellano. Dijo que el Ministerio está cada vez más consciente de este cambio demográfico y está buscando formas de abordarlo. Comentó que la transición al monolingüismo en castellano está ocurriendo tan rápido que apenas pueden seguir el ritmo; pueden planificar para un escenario sociolingüístico, pero al aplicarlo encuentran que ya no es apropiado; la planificación se queda atrás de la realidad que intenta abordar. En lo referente a los niños, dijo que pueden entender el idioma de sus padres, pero no lo hablan y muestran resistencia a hacerlo.

Luego, Miguel presentó el modelo de escenarios sociolingüísticos. Aclaró que la DEIB aplica el principio de un bilingüismo en la educación que es aditivo, de mantenimiento y desarrollo. Explicó que el diagnóstico sociolingüístico busca establecer, para cada contexto, qué idiomas se hablan, en qué generaciones, en qué esferas de actividad y cuáles son las expectativas de la gente con respecto a la lengua en la educación. La tabla 4.2 representa la diapositiva que utilizó para respaldar su explicación; esta muestra cómo se adoptan enfoques diferenciados para el uso y la enseñanza del idioma según el escenario, el área temática y el grado.

Miguel explicó que el diagnóstico está diseñado para establecer cuál es la L1 o lengua materna y cuál es la L2 de la comunidad, así como los niveles de bilingüismo observados en el aula. Dijo que los docentes deben realizar el diagnóstico ellos mismos y comentó que, a pesar de que se intenta que los instrumentos sean simples, encuentran difícil el ejercicio.

Los facilitadores luego invitaron a realizar preguntas y a opinar sobre los escenarios sociolingüísticos. La tabla 4.3 ofrece una muestra; da una idea de la relación entre la política tal como se expresa en papel y se comunica por funcionarios del Ministerio, y las experiencias y percepciones de aquellos encargados de llevar a cabo esa política.

Tabla 4.2. Estrategias de enseñanza de la EIB

Propósito	Caracteri- zaciones	Definición de escenarios	Tratamiento lingüístico			
			Área de comunicación	Usos en otras áreas		
				Inicial	Primaria	Secundaria
Determinar la situación lingüística del contexto local de la institución educativa	<i>Sociolingüístico</i> - las lenguas - generaciones - situaciones - ámbitos - expectativas	1 LO/LM + CA/L2 -	Afianzamiento Aprendizaje	5 años	Según el desarrollo de las competencias lin- güísticas orales/escritas de la segunda lengua/ lengua de herencia esta se usa (separadas/ alternadas) junto a la primera lengua. En se- cundaria se usa lengua extranjera en el área de comunicación.	
		2 LO/LM + CA/L2 +	Afianzamiento	3-5 años		
		3 CA/LM + LO/LH/L2-	Afianzamiento LO/LH/L2 Revitalización	3-5 años		
	<i>Psicolingüístico</i> - determinar L1 y L2 - niveles de bilingüismo	4 CA/LM + -----	Afianzamiento LO/LH/L2 Revitalización	3-5 años		
		5 CA-LO/ LM CA-LO/L2 multilingüe urbano	Afianzamiento Revitalización	5 años		
		Sociedad bilingüe				

Fuente: Diapositiva en el Taller Mesa Técnica Nacional de Castellano como Segunda Lengua, Minedu, San Isidro, Lima, 22 de noviembre de 2018.

Clave: + presente; - ausente; LO, lengua originaria; LM, lengua materna; CA, castellano; L2, segunda lengua; LH, lengua de herencia.

Tabla 4.3. Debate en un taller para practicantes de EIB

Preguntas y preocupaciones de las y los participantes	Respuestas
Como profesor bilingüe, ¿es aceptable usar una lengua para enseñar otra en el aula de EIB?	Cuando el propósito es enseñar la lengua X, debes man- tener el uso de la otra lengua al mínimo; la traducción no ayuda realmente en el desarrollo de habilidades comuni- cativas; pero en ciertas situaciones, el uso juicioso de la otra lengua como apoyo está bien.

Tabla 4.3. (*continuación*)

Preguntas y preocupaciones de las y los participantes	Respuestas
¿Qué se entiende por afianzamiento, revitalización y aprendizaje?	Afianzamiento significa seguir desarrollando la lengua que ya conoces, generalmente aplicado a la lengua materna en el área de Comunicación; en el escenario 2 aplicamos el afianzamiento a ambas lenguas ya que los niveles de bilingüismo son más altos. Usamos el término “aprendizaje” para el caso de enseñar una segunda lengua; aprenden la lengua que no hablan, o en la que tienen un nivel muy básico, de manera estructurada, tanto en habilidades orales como escritas.
¿Cuál es el papel de la cultura en la revitalización de la lengua?	En el caso de la revitalización, no separamos la comunicación de la cultura; la lengua lleva consigo un componente cultural; lo introducimos a través del marco del “diálogo de saberes”.
Al enseñar “comunicación”, ¿no sería más apropiado un marco de translingüismo en lugar de bilingüismo? El último implica una separación estricta entre lenguas.	Abordaremos el tema de “translengua” más adelante.*

Fuente: Taller Mesa Técnica Nacional de Castellano como Segunda Lengua, Minedu, San Isidro, Lima, 22 de noviembre de 2018; apuntes de la autora.

* En el taller, de hecho, se discutió más sobre el tema.

Algunas experiencias positivas: testimonios

Maestros y maestras compartieron sus experiencias positivas con las recientes iniciativas políticas de EIB. Entre los puntos destacados se encontraban: (i) la utilidad de los diagnósticos sociolingüísticos y psicolingüísticos, que les permiten planificar el uso de las lenguas respectivas durante las 30 horas de enseñanza a la semana, de manera proporcional a las necesidades de los alumnos; (ii) los materiales de enseñanza de EIB que ahora reciben; (iii) la facilidad con la que los niños y las niñas están aprendiendo a leer y escribir en sus lenguas maternas y transfieren sus habilidades al castellano después de unos meses. El participante A (un profesor aymara) señaló que la oposición más fuerte a la EIB provenía de grupos de docentes, más que

de padres y madres de familia, argumentando que las y los docentes no habían sido capacitados adecuadamente. Dijo que el apoyo pedagógico en servicio proporcionado por el Ministerio ya les ayuda a superar esto.¹³ El participante A también mencionó los eventos extracurriculares organizados por el Ministerio, conocidos como *Tinkuy* (encuentro), que reúnen a maestros de diferentes regiones para dar a conocer la diversidad cultural del país y su valor educativo; también reconoció el apoyo del Registro Nacional de Maestros de EIB, que les ayuda a encontrar trabajo. Esta maestra participante tenía una perspectiva general positiva; decía que “asumir la diversidad es complicado pero no imposible”, y destacó que su necesidad principal era una mejora en la formación docente en EIB. El participante B comentó que el registro, compilado como resultado del censo nacional de escuelas EIB, es un paso positivo, pero que no siempre funciona: “Tenemos maestros aymaras en escuelas quechuas y maestros quechuas en escuelas aymaras” (Taller “Mesa Técnica Nacional de Castellano como Segunda Lengua”, Minedu, San Isidro, Lima, 22 de noviembre de 2018).

Algunas experiencias menos positivas: testimonios

También hubo comentarios críticos sobre el uso de los instrumentos de diagnóstico. El participante C observó que la categorización del escenario debe ser un proceso dinámico, ya que la naturaleza del cuerpo estudiantil no es la misma al final del año escolar que al principio; las habilidades lingüísticas del estudiantado evolucionan. También le preocupaba que, aunque el sistema de diagnóstico se aplica en los niveles inicial y de primaria, no hay disposición para la educación secundaria; fue un problema que se planteó más de una vez. Como lo expresó el participante D, “no hay articulación entre la EIB en primaria y en la secundaria; los maestros de secundaria no consideran que los estudiantes hayan pasado por la EIB”.

¹³ El llamado programa Acompañamiento de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI) proporciona a los maestros apoyo pedagógico dirigido a la enseñanza de la EIB.

El participante E opinó que la dimensión de revitalización no es competencia solo del Minedu; que la revitalización lingüística concierne a toda la sociedad, no puede recaer solo en el ámbito educativo. Este es, de hecho, un campo de acción que la cartera de Educación comparte con el Mincul.

Varios participantes comentaron las objeciones de las y los familiares, muchas de ellas documentadas a lo largo de las décadas: los padres y las madres quieren que sus hijos e hijas vayan a escuelas castellanizantes “para que se superen”; y “en las escuelas de la periferia urbana quieren inglés como segundo idioma”. Las condiciones modernizadoras y globalizantes que influyen en la vida de la gente crean aspiraciones de movilidad social de un orden diferente; son percibidas como incompatibles con enviar a las niñas y los niños a escuelas de EIB. El participante F aludió a la internalización de la discriminación racial expresada como “no quiero que mi niño siga siendo indio”. Persiste un estigma asociado con hablar las lenguas originarias en espacios dominados por el castellano, lo que constituye un obstáculo más para la implementación exitosa de la EIB.

Uno de los temas recurrentes fue cómo manejar el multilingüismo en la población estudiantil. Esta situación surge especialmente en la Amazonía, la cual refleja el multilingüismo y los contactos lingüísticos históricos en esas regiones. Por ejemplo, el participante G, que trabaja en Puerto Bermúdez, en el sector amazónico del departamento de Pasco, describió su experiencia al aplicar el diagnóstico. Encontró que el 80% de sus estudiantes eran hablantes de ashaninka, otro 10% monolingües en castellano y un 10% hablantes de otras lenguas de la selva central, como el yanesha. Habló positivamente sobre su metodología frente a esta diversidad: hacer uso de los saberes de los ancianos. Sin embargo, se enfrenta a la oposición de padres y madres, que dicen que pueden enseñar a sus hijos e hijas la lengua y tradiciones ancestrales en casa y en la comunidad: “No necesitan aprender esas cosas en la escuela”. El participante H (también de la Amazonía) coincidió en que, debido a la migración interregional, las escuelas pueden tener hablantes de ashaninka, yanesha, quechua y aymara presentes; pero no hay capacitación sobre cómo tenerlo en cuenta y manejarlo en el aula, por lo que la enseñanza tiende a ser en castellano.

Respecto a esta situación, el participante E, profesor universitario, especialista en lenguas amazónicas, cuestionó el concepto de “sociedad bilingüe” que enmarca el modelo de escenarios sociolingüísticos (tabla 4.1).

PARTICIPANTE E. Estaba pensando en esta expresión “sociedad bilingüe”. Puede ser una frase ambigua. En principio porque cuando uno usa “bilingüe” se entiende en castellano, con un sentido etimológico, “dos lenguas”. Pero en realidad el uso nos dice que puede ser de dos o más lenguas. De hecho en nuestro país hay experiencias de más de dos lenguas, que son históricas. Para poner solamente dos ejemplos, y habría muchos más. Los matsigenkas lo primero que aprenden como segunda lengua no es el castellano, normalmente, es el quechua. Y luego aprenden castellano. Y muchos, de acuerdo a la edad, van a ser trilingües, o son trilingües. Los [...] como la compañera nomatsigenka, hay una diversidad histórica normalmente cumplida de parte de ellos de aprender ashaninka como segunda lengua y luego recién el castellano. En todos los pueblos de la Amazonía, el Napo, el Putumayo, etcétera, aprendieron como segunda lengua el quechua y luego en una etapa posterior comenzaron a aprender y están aprendiendo castellano. ¿Cómo quedan esos bilingüismos históricos, o esas diversidades históricas de algunos pueblos de ser trilingües? Es la pregunta (profesor de la UNMSM, 22 de noviembre de 2018, Taller DEIB, Lima).

En respuesta a diversas intervenciones, José reconoció que la realidad del multilingüismo, tal como surgió históricamente y evoluciona en la actualidad, no se tiene en cuenta explícitamente en el marco de los “escenarios”. También estaba abierto a comentarios sobre la necesidad de trabajar de manera más directa con las variedades regionales del castellano en el plan de estudios.

El participante I (un maestro de la Sierra) informó sobre una experiencia positiva en la enseñanza de EIB y afirmó que los buenos resultados tienen mucho que ver con el compromiso del maestro individual, algo difícil de legislar.

El participante J (un maestro de una comunidad en Huancayo) habló sobre la necesidad de cambiar las actitudes de maestras y maestros, diciendo que, en buena medida, se les ha capacitado bajo un régimen diferente y tienen actitudes negativas hacia los principios de la EIB: “Tenemos que cambiar nosotros los docentes de actitud. Hay falencias”. Esta opinión fue corroborada por el participante K, una persona con experiencia en la enseñanza en el aula y en la formación de maestros de EIB.

El participante L, maestro del distrito amazónico de Pangoa, habló de su experiencia con niñas y niños nomatsigenka, que están perdiendo su idioma. Según él, habría una falta de convicción y autoconfianza por parte del profesorado para llevar a cabo la EIB. Su comentario, “para que no se nos tilde de EIB”, fue sugerente.

Miguel respondió a algunas de estas preocupaciones. Primero afirmó que si el país abrazara activamente su diversidad a través de sus políticas, entonces los docentes podrían actuar con más dedicación y compromiso en el campo de la educación; el problema es que “no hemos asumido la diversidad que tiene el país”, los maestros y maestras “no son receptivos a la idea, no ven futuro en ello, porque el mundo ahora está globalizado”.

Luego habló de cómo las y los docentes han tenido que buscar justificaciones cada vez más complejas para defender la EIB donde se requiere. Reflexionando sobre los veinticinco años que había trabajado en el campo, recordó las objeciones de padres, madres, maestros y líderes comunitarios, y comentó que los antiguos argumentos a favor de la EIB ya no tienen peso. Dijo que ahora el mejor argumento en el cual basar un plan de estudios de EIB es que la aplicación de “nuestras sabidurías” al sistema educativo puede contribuir realmente a los problemas que el mundo enfrenta hoy en día. Argumentó a favor de una pedagogía crítica que plantee grandes preguntas fundamentadas en las culturas de los pueblos indígenas, ya que tienen algo que aportar a los problemas del mundo en general.

En conversación con Miguel, más tarde, agregó que aquellos padres y madres que ya no hablan la lengua originaria en sus comunidades expresan un sentimiento de exclusión de la propuesta de EIB. Se percibe un riesgo de crear nuevos divisionismos en la sociedad, todo lo contrario de lo que se pretende. En mi opinión, este sentimiento de exclusión podría surgir de la

importancia que se da, en el discurso oficial y en la práctica, a la presencia de la lengua originaria como componente indispensable de la identidad indígena “auténtica”. Si este fuera el caso, con más razón sería necesario un modelo de educación culturalmente sensible que no se centre en las lenguas como entidades claramente separadas unas de otras, que los hablantes “tienen” o “no tienen”. Luego, Miguel habló de la idea de una “educación situada” que aborda los problemas que preocupan a todos por igual, como el medio ambiente y el cambio climático, y que no solo son de interés para hablantes de lenguas originarias. La “educación situada” evita la etiqueta de EIB, que, en su opinión, ha adquirido una imagen negativa y una tendencia a reforzar las diferencias en lugar de superarlas.¹⁴

También, hablando del taller, Miguel fue crítico del sistema de diagnóstico sociolingüístico. Reconoció que es mucho esperar que maestros y maestras realicen tal encuesta, sin apoyo especializado, por encima de su carga de trabajo diaria. Aunque el equipo del Ministerio ha intentado simplificar la tarea, no está produciendo los resultados esperados, aunque siempre hay docentes que se aplican individualmente a esa labor.

Con igual franqueza, Miguel, facilitador del taller Mesa Técnica Nacional de Castellano como Segunda Lengua, abordó la crítica que suelen recibir en la DEIB por la política algo rígida que aplican en contextos multilingües.

MIGUEL. Nosotros vemos que tenemos críticas, sugerencias, ¿por qué siguen separando las lenguas en lengua uno, lengua dos, las lenguas no son separados, una persona bilingüe no tiene dos lenguas o dos códigos [...]. Pero cuando uno entra a ver el bilingüismo como práctica social uno ve que sí hay posibilidades de trabajar. Y eso implica también una especie de revolución o de... vuelco a lo que necesitamos trabajar. Implica todo un trabajo bien pensado, planificado. [...] Por ejemplo si trabajamos yo me imagino... si al profesor le digo, trabaja con las lenguas que tienes, porque ese asunto de tomar las lenguas en el contexto, por ejemplo, y trabajarlas desde una perspectiva de bilingüismo social,

¹⁴ Ver la teoría de “aprendizaje situado” de Lave y Wenger (1991).

podría ser un aporte muy interesante. Por ejemplo en el [Instituto] Pedagógico de Pucallpa, los profesores nos dicen acá tenemos siete lenguas; hay estudiantes que provienen de siete lenguas; la mayoría son shipibos. Pero sin embargo como nosotros no estamos movilizados para atender en los centros educativos a las siete lenguas de los estudiantes, nos quedamos con dos. ¿Cuáles? El castellano y el shipibo, y el yine y el ashaninka y el nomatsigenka que están por acá, no. No los tomamos en cuenta y les decimos como no hay profesor de tu lengua, como acá la política de la institución es trabajar las dos lenguas mayoritarias, entonces el castellano y el shipibo. Tú tienes que aprender y afianzarte en shipibo, olvidándote prácticamente de tu lengua materna. Entonces, eso está ocurriendo en muchos sitios, y nuestra respuesta de la DEIB va y ¿cuál lengua priorizas pues? La mayoritaria tiene que ser (entrevista, 22 de noviembre de 2018, Taller DEIB, Lima).

También planteé el tema de la comunicación translingüística con Inés, que participó en el taller y a quien entrevisté posteriormente. Le comenté que el recurrir a los diversos elementos de diferentes idiomas en una misma conversación es la norma en la vida cotidiana, y sin embargo en la escuela de EIB se enfatiza el tratamiento por separado de las lenguas. Reconoció esto como un tema académico que se discute en clase, sin intentar hasta ahora tomarlo en cuenta en su pedagogía. Parafraseando sus palabras: “Hay mucho más escrito sobre la separación de los idiomas en la investigación y desarrollo de la EIB. La mayoría de los autores en los que trabajamos insisten en la importancia de mantener los idiomas separados con fines didácticos”. Luego dio su propia justificación para esto.

INÉS. Por justificaciones, varias. Sobre todo la que nos ha convencido más es el hecho de que la subordinación de las lenguas originarias hace que requieran de un tratamiento exclusivo, y una perspectiva siempre de fortalecimiento, de enriquecimiento, y que, bueno, el hecho de estar promoviendo estas mezclas es como... (se ríe)... no estás revitalizando, al contrario la estás exponiendo a que se castellanice. Esa ha sido la gran discusión en el caso nuestro (entrevista por Skype, 5 de junio de 2020).

El razonamiento de Inés ilustra cómo la política lingüística tiene dificultades para evitar un enfoque normativista en la práctica.

Del mismo modo, la formación teórica de Miguel lo hizo propenso a la posibilidad de trabajar con un enfoque más socialmente situado hacia el multilingüismo, más adecuado a la diversidad lingüística de la cuenca superior del Amazonas peruano. Pero como representante del Estado, encargado de ayudar a los administradores de la educación a tomar decisiones sobre el tratamiento del idioma en sus escuelas, les aconseja que se adhieran al reglamento. En su opinión, el principio legislativo de preponderancia del idioma (ver capítulo 2) y las limitaciones curriculares solo permiten atender a una lengua originaria, junto con el castellano. Sin embargo, la posición predeterminada de “bilingüismo” no reconoce la realidad sociolingüística diversa. Sin intención, la legislación se ha convertido en un corsé que orienta a los maestros a favorecer algunas lenguas originarias en detrimento de otras. Se cierra la posibilidad de una interpretación inclusiva del concepto de interculturalidad en el ámbito educativo. En el contexto de la investigación sobre contacto y mezcla de idiomas en los Andes (Escobar 2000; Olbertz y Muysken 2005; Babel 2018), y en cuanto al interés más amplio en la translengua (García y Wei 2014; Blackledge y Creese 2019) en los programas de lingüística aplicada en la educación superior, las palabras de Miguel confirmaron que la teoría sociolingüística actual sobre este tema está presente en el pensamiento de los funcionarios públicos del Minedu, pero que está lejos de aplicarse a la práctica en el aula.

En resumen, José enfatizó en la necesidad de que Perú deje a un lado la ideología del monolingüismo que le impide realizarse a sí mismo como el país multilingüe que es. Con esto, estaba reconociendo el cambio hacia un discurso del “Estado multilingüe” que los actores del Mincul también están articulando explícitamente. El tropo del “bilingüismo”, tal como se ha aplicado persistentemente en la educación indígena con fines instrumentales, no solo pasa por alto las complejidades de la realidad sociolingüística, como reveló el debate del taller, sino que tampoco permite que una imagen plural del Estado a nivel nacional se desarrolle plenamente.

Mapeo etnolingüístico en teoría y práctica

El Mapa Etnolingüístico del Perú establece la preponderancia de una lengua originaria en cada región, provincia y distrito del país. En el capítulo 2 vimos algunas de las implicaciones de dicho ejercicio de mapeo en relación con las tecnologías de poder. Una vez que se ha determinado el estatus oficial de una lengua indígena según el criterio de preponderancia, la población tiene el derecho a la provisión de EIB en ese idioma, de acuerdo con los términos del MSEIB.

Durante la tarde, Miriam, otra integrante del equipo de EIB, presentó el Mapa, que se oficializó apenas tres semanas atrás, a los participantes en el taller del Minedu. Señaló que, dado que el Mapa es una herramienta en línea, está abierto a actualizaciones constantes. Existe así una relación bidireccional entre el Mapa y el diagnóstico de escenarios sociolingüísticos en las escuelas de EIB. Las encuestas diagnósticas ayudan a identificar niveles más localizados de vitalidad, amenaza y recuperación de lenguas, y esta información puede alimentar nuevas versiones de ese instrumento, explicó.

Miriam también destacó que el criterio de preponderancia de la lengua ha revelado, quizás de manera inesperada para aquellos que no están cerca de la realidad vivida, que el quechua es predominante a nivel departamental en Lima, un departamento que contiene tanto provincias costeras como serranas y donde se encuentra la capital metropolitana.¹⁵ Las escuelas de EIB del Escenario 5 (ver tabla 4.1) serían, por lo tanto, apropiadas en el área metropolitana, y se trabajaron en 2018 en proyectos piloto. Sobre el tema de la EIB urbana, una de las maestras preguntó acerca de las instituciones urbanas en provincias como Andahuaylas, donde se encuentran instituciones de habla quechua que no están incluidas en el sistema de EIB y todos los materiales de enseñanza están en castellano. En su opinión, el trabajo que se realizó en ese año para diagnosticar y caracterizar escenarios

¹⁵ Según el censo de 2017, el distrito metropolitano de San Juan de Lurigancho en Lima, hogar de una gran concentración de migrantes de las tierras altas, tiene el mayor número de hablantes de quechua en términos absolutos que cualquier distrito en el país, incluidos los rurales (107 214 hablantes, 10,83% del total del distrito [Andrade Ciudad y Howard 2021, 10]).

sociolingüísticos no siempre tiene seguimiento. José estuvo de acuerdo en que estas situaciones deben abordarse, explicando que las decisiones pasadas sobre si una escuela debería ser EIB se basaron en estadísticas anteriores, y muchas escuelas con un gran número de niños y niñas que hablan quechua no han sido designadas como tales. El Mapa debería ayudar a corregir esto, dijo, y las decisiones tomadas hasta ahora no son irreversibles.

Observaciones finales

En este capítulo he rastreado las políticas de educación pública dirigidas a las poblaciones indígenas en los Andes peruanos y, en cierta medida, en la cuenca alta del Amazonas peruano, desde principios del siglo XX hasta 2022. Si tomamos el debate de la célebre Mesa Redonda de 1963 como punto de referencia, las actitudes y prácticas han evolucionado de manera positiva. Sin embargo, la severidad de las medidas adoptadas en tiempos anteriores para obligar a las poblaciones escolares a aprender castellano, y las duras condiciones sociales y económicas en las que vivían las comunidades indígenas, han dejado una secuela. Las políticas liberales y antirracistas adoptadas a partir de 2014 no siempre son bien recibidas. Se perciben como contrarias a la corriente, por parte de familias con aspiraciones de movilidad social para sus hijos y docentes que no siempre están ideológicamente convencidos del modelo EIB.

Aún queda mucho por recorrer. En un artículo de 2020, Elena Burga Cabrera reflexionó sobre la posición actual de la EIB en la política educativa peruana desde la perspectiva de una funcionaria estatal que ocupó cargos clave en los Ministerios de Educación y de Cultura en la segunda década del siglo XXI. Es notable que en ese artículo no consideró el problema fundamental de la desigualdad y el racismo enfatizado por Trapnell (2013) y otros. En el momento de su redacción, según señaló, las formas de educación de “Revitalización” y “EIB Urbana” todavía no contaban con presupuesto, y la línea era que deberían ofrecerse cuando las comunidades y las escuelas “lo soliciten explícitamente” (Burga 2020, 5). De esto podemos inferir que la EIB aún estaba siendo financiada por

el Estado solo en áreas rurales y solo en función del refuerzo de las habilidades lingüísticas existentes.

Sin embargo, Burga argumentó en contra de la provisión de EIB solo para niños y niñas indígenas que tienen una lengua materna originaria (escenario 1 en el modelo estatal), con lo que descuidaba a aquellos que pierden su lengua ancestral “por abandono histórico”. Según ella, este enfoque solo puede perpetuar la imagen bien documentada de la EIB como remedial y transicional (García 2003, 2005), perspectiva que se convierte en un círculo vicioso que genera más discriminación (Burga 2020, 5).

Según hemos visto desde varios ángulos, el éxito de la EIB como modalidad de escolarización formal para niños y niñas indígenas, en cualquier momento de la historia reciente, está a merced de las cambiantes prioridades sociales, políticas y económicas del Estado. Estas prioridades también pueden convertirse en vicisitudes fuera del control de cualquier línea política. En el momento de redactar este capítulo (junio de 2020), Perú había estado bajo un riguroso confinamiento durante tres meses debido a la pandemia del COVID-19, lo que llevó a la enseñanza y el aprendizaje a distancia para los niños y niñas, especialmente aquellos que viven en comunidades rurales donde se encuentran muchas escuelas de EIB. El Minedu produjo material para apoyar la entrega remota del plan de estudios, incluyendo una serie de *podcasts* titulada “Aprendo en casa”. Esto incluía material en muchas lenguas indígenas, elaborado por el equipo DEIB en coordinación con hablantes nativos en las regiones. En mi conversación con Inés, le pregunté sobre los efectos de la pandemia en la EIB en ese momento, y respondió de la siguiente manera:

INÉS. El COVID ha desnudado todas las desigualdades, de hecho, una de las desigualdades más evidentes es la de la conectividad en zonas rurales, donde está gran parte de las escuelas EIB sobre todo de fortalecimiento. De fortalecimiento de lenguas ¿no? Donde los niños hablan lenguas originarias activamente. Entonces yo creo que allí, el esfuerzo, porque sí valoro el esfuerzo que se hace de difundir a través de la televisión, de la radio, en verdad queda bastante corto y reducido frente a la situación de las familias y las comunidades que no acceden, que simplemente no entra ni la señal de

radio a veces ¿no? Y se está viendo ahora en muchas comunidades salir muy temprano con sus niños a buscar en zonas altas un lugar donde encontrar señal, ¿no? Para por lo menos no perderse ese *input* del trabajo (entrevista por Skype, 5 de junio de 2020).

Se presentaron otros problemas a partir de la situación, pero algo bueno surgió de lo malo, dijo. Se distribuyeron cuadernos de trabajo a niños y niñas, que normalmente no estaban destinados al aprendizaje a distancia. Estudiantes del programa de EIB en su universidad, que viajaron a casa durante el período del confinamiento, brindaron apoyo docente a los menores en sus comunidades, con la orientación de la universidad en línea cuando era posible. Otro aspecto positivo fue que, al pasar inesperadamente un tiempo prolongado en sus comunidades de origen, los estudiantes de EIB tuvieron la oportunidad de reconectarse con sus raíces y reflexionar sobre el marco pedagógico del “diálogo de saberes” con recursos de primera mano, en lugar de intentar reconstruir conocimientos ancestrales a distancia, en la ciudad.

Capítulo 5

Políticas educativas indígenas y política en Bolivia

El 2 de agosto de 1993, los miembros de la comunidad de Qayarani, situada en las faldas del cerro por encima de San Pedro de Buenavista, se reunieron en el recinto de su escuela para celebrar.¹ El 2 de agosto se conmemoran varios hitos en la historia de los pueblos indígenas de Bolivia: la fundación de la escuela indígena en Warisata en 1931; la Revolución Nacional de Bolivia de 1952; la reforma agraria de 1953 que surgió de esa revolución, y el posteriormente denominado Día del Indio.² Con algunos habitantes del pueblo y un colega del Reino Unido subí caminando durante dos horas por empinados senderos pedregosos desde el valle del río San Pedro para unirme a las celebraciones y aprender algo sobre las lenguas que la gente hablaba en una región donde convergen el quechua, el aymara y el castellano.

Las celebraciones consistieron en una mezcla de actividades, en su mayoría coreografiadas por el maestro de la escuela, un mestizo de la ciudad. Incluyeron un desfile de estilo militar de familiares y estudiantes alrededor del perímetro del patio de la escuela; discursos conmemorativos por parte del maestro y las autoridades comunitarias; actuaciones de danza de estudiantes en el escenario al aire libre de la escuela y una ofrenda a

¹ San Pedro de Buenavista es capital del cantón del mismo nombre, ubicado en la división administrativa del departamento de Potosí conocida como Norte de Potosí. Está compuesta por cinco provincias; su población originaria comparte rasgos culturales distintivos.

² En algunas localidades, el Día del Indio se fusiona con el Día de la Independencia Nacional, el 6 de agosto; después del inicio del gobierno del presidente Evo Morales en 2006, fue renombrado como Día del Campesino.

la Madre Tierra, realizada lejos de los ojos del maestro por mayores de la comunidad que hablaban aymara en lugar de quechua en el contexto ritual (Howard-Malverde y Canessa 1995).

Mi recuerdo duradero de ese día fue la forma en que el maestro usó un látigo para obligar a padres y madres a unirse al desfile, azotando sus piernas mientras los guiaba en la fila. Esto fue antes de la Ley de Reforma Educativa de 1994, que iba a introducir cambios radicales en la conducción de la educación para los pueblos indígenas en Bolivia. El uso de tal “persuasión” corporal por parte de una autoridad mestiza hacia los comuneros materializa el concepto de colonialidad del poder. Esta anécdota sirve para recordar la naturaleza a menudo violenta de las relaciones entre los pueblos indígenas y las autoridades mestizas durante la mayor parte del siglo XX en áreas rurales de los países andinos.

En el transcurso de los siglos XX y XXI hasta el año 2020, hubo cuatro reformas educativas en Bolivia. Las reformas encarnaron ideologías y enfoques en constante cambio para la educación de los pueblos indígenas. La primera (1903-1904) surgió a raíz de una rebelión liberal y tenía como objetivo “la asimilación del indígena a la cultura dominante del país o a lo que se denominaba como la *vida nacional*” (López 2005, 59; énfasis en el original). Bajo esta reforma, se estableció la primera Escuela Normal de Maestros para profesores y profesoras de escuela primaria en Sucre (1909), y las escuelas ambulantes que brindaban educación y enseñanza religiosa a comunidades en áreas rurales comenzaron a operar (59-60).

La segunda reforma surgió de la Revolución Nacional, en forma del Código Educativo de 1955. De acuerdo con la ideología de la época, un discurso clasista transformó a los “indios” en “campesinos”. Esta reforma educativa no tuvo en cuenta la diversidad cultural, sino que consideró las lenguas indígenas algo más que un puente para facilitar la transición al castellano (López 2005, 60). Una ideología estatal homogeneizadora dominó el período hasta el retorno a la democracia en 1982 (105); los ideales pedagógicos de la Ley de 1955 caracterizaron el pensamiento de los maestros sindicalizados durante las siguientes cuatro décadas y más.

Sin embargo, el clima social y político evolucionó hasta que, en 1994, se promulgó una tercera reforma educativa (Ley 1564/1994), que incorporó los principios de multilingüismo y pluriculturalismo consagrados en

la Constitución estatal reformada del mismo año (López 2005, 201-210). Tras la elección de Evo Morales en diciembre de 2005 y la aprobación de la Constitución de 2009, se declaró una cuarta reforma educativa (Ley 070/2010) que derogó la Ley 1564/1994. Aunque se basaba en principios similares de pluralismo cultural y lingüístico, lo subyacente era una nueva episteme de descolonización (Howard 2009b).

Este capítulo está organizado cronológicamente considerando esos cuatro períodos de reforma y los cambios en la ideología estatal que cada uno representa:

- Principios del siglo XX hasta la Revolución de 1952
- Las décadas de 1952 a 1982, incluyendo una sucesión de dictaduras militares
- Retorno a la democracia, con énfasis en la Reforma Educativa de 1994 (1982 a 2005)
- Gobierno del MAS de Evo Morales Ayma (tres períodos, 2006 a 2019)

El siglo XX hasta la Revolución de 1952

Los pueblos aymarahablantes de las tierras altas, con su centro en el altiplano boliviano, y los guaraníes, en la región subtropical del Chaco en el sureste del país, estuvieron a la vanguardia de demandas interconectadas por los derechos indígenas, el territorio y la educación a principios del siglo XX, después de brutales conflictos militares con las fuerzas del Estado a fines del siglo XIX. Gustafson (2009) aborda la historia de la resistencia, organización y educación indígena guaraní. Las fuentes disponibles que tratan sobre los Andes en este período invitan a centrarse en gran medida en los grupos que hablan aymara.³

³ Las fuentes incluyen análisis de material de archivo realizado por historiadores aymaras (Choque Canqui et al. 1992), una historia colaborativa escrita por integrantes de un grupo de organizaciones indígenas y consejos educativos durante la Reforma Educativa de la década de los noventa (CONAMAQ et al. 2004), y López (2005), un especialista no indígena que coordinó y enseñó en programas de EIB financiados internacionalmente en Perú y Bolivia desde la década de los ochenta en adelante.

A principios del siglo XX, los pueblos indígenas en Bolivia sufrían graves problemas estructurales provocados por la independencia. La expropiación del territorio de las confederaciones aymaras por parte del Estado republicano en el siglo XIX dejó a la mayoría trabajando como mano de obra endeudada para los dueños criollos de grandes haciendas y minas (Soria Choque 1992, 42). Las exigencias de los pueblos indígenas de acceder a la educación estaban impulsadas por la necesidad de alfabetizarse, para poder preparar demandas contra las expropiaciones de tierras ocurridas en el siglo XIX, a partir de una lectura de las leyes. Como expresó una autoridad en una petición al gobierno en 1922: “No sabemos leer ni conocemos la lengua en la que está escrita la legislación patria y sin embargo debemos sujetarnos a ella..., sólo queremos la instrucción de los niños aborígenes para que no sufran lo que nosotros sufrimos” (Archivo de La Paz 1922, índice del THOA citado en Soria Choque 1992, 59).

El servicio militar obligatorio había propiciado la alfabetización de muchos hombres adultos, y fueron ellos quienes establecieron inicialmente clases de alfabetización clandestinas en los hogares, después de lo cual gradualmente aparecieron pequeñas escuelas rurales (Choque Canqui 1992, 19-21; Soria Choque 1992, 62). Este fue el comienzo del movimiento de las escuelas indígenas (López 2005, 65; Claire 1989). Soria Choque (1992, 62) describe la oposición criollo-mestiza a este movimiento y la perseverancia de los pueblos indígenas. Mientras que los patrones de tierras y la gente de la urbe “usó todos los medios intimidatorios para obstaculizar los intentos de crear escuelas”, los archivos revelan la persistencia de las demandas indígenas en esta dirección, “a costa de arriesgar su libertad y hasta su vida”.

El objetivo educativo era “civilizar al indio”, como vimos en Ecuador y Perú. Soria Choque (1992, 50) identifica una distinción entre “instrucción”, mediante la cual se enseñaba a leer, escribir, hacer cálculos básicos y adoptar morales cristianas; y “educación”, cuyo objetivo era “el cambio profundo de sus valores, sus hábitos y modos de vida: en otras palabras, el cambio de su identidad y personalidad”.

En ambos casos, se propuso la “castellanización radical del indio”, lo que implicaba “suprimir su idioma materno, a tiempo de descalificar social y culturalmente a los hablantes, con la negación y desvalorización de su

identidad cultural” (Soria Choque 1992, 50). En los primeros años, los medios para lograr esto fueron las escuelas ambulantes establecidas por el Estado para difundir la alfabetización en castellano y la doctrina cristiana. Como deja claro López (2005, 67), mientras las escuelas indígenas eran una estrategia de resistencia popular, las ambulantes estaban impulsadas por una ética estatal de colonización cultural.

La más destacada de las escuelas indígenas fue la llamada Escuela Ayllu, fundada en Warisata en 1931 bajo la dirección de Avelino Siñani, un aymara, y el maestro de escuela criollo Elizardo Pérez (1962; Plaza y Albó 1989; López 2005, 68-79). Fue construida comunitariamente por la gente del lugar y se basaba en una filosofía de integrar el trabajo y el estudio: enseñar habilidades y saberes agrícolas, tejido, cerámica, metalurgia y carpintería. Se organizaba según estructuras institucionales ancestrales como el ayllu (red de parentesco extendido), la *mink'a* (trabajo comunitario) y el *amawta*, o Consejo de Ancianos (Soria Choque 1992, 19, 57; Siñani de Willca 1992, 132). Aunque su objetivo era enseñar castellano (Plaza y Albó 1989, 71; Choque Canqui 1992, 19), el *ethos* de participación comunitaria fue precursor de la reforma educativa de 2010 a la que los pioneros Avelino Siñani y Elizardo Pérez prestaron sus nombres. En ese período ocurrió la Guerra del Chaco entre Bolivia y Paraguay, para la que muchos indígenas fueron reclutados. Debido a los efectos de la guerra y a la oposición, a menudo feroz, de las autoridades locales y las élites terratenientes a la existencia de la escuela, y a pesar de la defensa del proyecto desde niveles superiores (Choque Canqui 1992, 31), Warisata finalmente sucumbió, “liquidada por la represión y la arremetida del latifundismo” (Pérez 1962, 327, citado por Choque Canqui 1992, 36; López 2005, 75-76).

Las décadas de 1952 a 1982 con períodos de régimen militar

Tras la Revolución Nacional de 1952, las demandas educativas llevaron a la promulgación del Código Educativo de 1955. El objetivo de esta ley era la homogeneización hacia una norma hispanizada; las lenguas originarias solo se consideraban útiles en las etapas iniciales de la alfabetización; el cas-

tellano era el objetivo, y el alfabeto debía guardar “la mayor semejanza posible con el alfabeto castellano” (artículo 115 [López 2005, 82]). Como lo caracteriza López (2005, 61), el efecto en las escuelas rurales fue “un proceso de desaprendizaje de las lenguas y culturas indígenas” y “la consecuente pérdida paulatina de saberes y conocimientos ancestrales y, fundamentalmente, la violación del derecho a la identidad propia y la diferencia”.

A pesar del impulso hispanizante de la Ley de 1955, la realidad de la época era la existencia de una educación bilingüe *de facto*, en la que las y los docentes hacían uso de la lengua nativa, cuando la conocían, para comunicarse con el alumnado, al mismo tiempo que les instaban a adoptar la lengua dominante. Se forzaba a los niños y las niñas a hablar un idioma que no entendían (López 2005, 86-87). De hecho, la educación bilingüe de este tipo era la norma en los valles del Norte de Potosí, como observé en la década de los noventa, antes de que se introdujera la EIB *de jure*.

Tras la revolución, hubo un período relativamente estable de gobiernos democráticamente elegidos hasta 1969, cuando un golpe de Estado trajo el primero de una sucesión de regímenes militares, con un total de nueve presidentes en el cargo hasta 1982 (Dunkerley 2007, 115-123). Durante este período, se autorizó al ILV a operar en Bolivia, principalmente en el Oriente entre hablantes de lenguas amazónicas (Plaza y Albó 1989, 72; López 2005, 88-89).

Pese a que el Ministerio de Educación se resistía a que se incluyera cualquier forma de educación bilingüe en el currículo escolar (López, 2005, 103, 111), aunque la misión proselitista del ILV dominaba en la Amazonía y a pesar del clima político represivo, la década de los sesenta fue productiva en capacitación e investigación lingüística, y en la enseñanza de las lenguas quechua y aymara. Momentos clave fueron la creación del Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos (INEL) en 1965, del ILCA en 1972 y el establecimiento de programas de enseñanza e investigación de lenguas indígenas en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) en La Paz (Plaza y Albó 1989; López 2005, 93-98). Sin embargo, si bien se desarrollaron algunos programas educativos innovadores, se continuó en la orientación pedagógica de transición de épocas anteriores (López 2005, 93-99).

Retorno a la democracia y reforma educativa (1982-2005)

Después del retorno a la democracia en Bolivia en 1982, se cuestionaba cada vez más el paradigma de homogeneización, cuestionamiento instigado por el fortalecimiento de los movimientos indígenas (López 2005, 105). La lucha aymara en el altiplano dio lugar al Movimiento Revolucionario Tupac Katari de Liberación (MRTKL), o Katarista, nombrado así por el líder de una insurrección en el siglo XVIII (Albó 1987a). Este grupo emitió un manifiesto político en nombre de todos los pueblos indígenas en el que denunciaban prácticas alienantes y discriminatorias, incluidas las relacionadas con la educación, y declaraban que eran “extranjeros en su propia tierra”.⁴ La movilización política indígena cobró impulso. En 1993, un líder katarista fue elegido vicepresidente.

Los desarrollos de principios de la década de los noventa deben ser apreciados en el contexto de los movimientos de resistencia indígena en toda América Latina. En Bolivia, esto se marcó con la Primera Gran Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad (1990), que vio a los pueblos amazónicos marchar, por miles, durante varias semanas desde el Departamento de Beni hasta la sede del gobierno en La Paz para presentar sus demandas y, a través de la cobertura mediática y la concentración masiva en la ciudad, despertar a la nación sobre su existencia. El gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997), con su vicepresidente aymara, respondió positivamente a muchas de las demandas, e inició una serie de reformas, incluida la Ley de Reforma Educativa (Ley 1565/1994). La Reforma Educativa 1565 siguió al éxito de un proyecto piloto de EIB, de 1990 a 1995, con el apoyo de UNICEF, la Iglesia y el Ministerio de Educación (CONAMAQ et al. 2004, 14; López 2005, 114-119). Otro elemento crucial del contexto fue la Reforma Constitucional de 1994, que reconoció la naturaleza multiétnica y pluricultural del Estado boliviano. Estas reformas estaban, no obstante, en tensión con la agenda económica neoliberal de la época.

⁴ El *Manifiesto de Tiwanaku* (1973 [Choque Canqui 2010]) es aclamado como el punto de partida para el proceso de descolonización aymara.

Durante este período, hubo un intercambio de experiencias entre quienes habían estado involucrados en el desarrollo de la EIB en Puno, Perú, y la EIB en Bolivia. Desde 1984, el programa de formación en EIB en la Universidad Nacional del Altiplano (UNA) en Puno, había capacitado a una generación que dejaría su huella al ejecutar la Reforma Educativa boliviana de 1994 (López 2005, 118). La oficina técnica de esta última fue dirigida por Luis Enrique López, quien había liderado el PEEB-P en la década de los setenta y principios de la década de los ochenta y luego asumió la Dirección del programa de Maestría en EIB (PROEIB Andes) en Cochabamba en la década de los noventa. Este programa capacitó a generaciones de especialistas indígenas en EIB durante más de dos décadas, con financiamiento internacional.⁵ Existió, por lo tanto, una continuidad entre los proyectos de EIB en los dos países, no solo en el personal sino también en su creación de capacidades. Esta colaboración internacional incluyó a Ecuador a medida que evolucionaba el programa PROEIB Andes en Cochabamba.

La Ley de Reforma Educativa de 1994 (Ley 1565/1994) llevó a la implementación nacional de la EIB en Bolivia para los pueblos aymara, quechua y guaraní al principio, cuya cobertura se extendió posteriormente a la Amazonía. El artículo 1.5 de la Ley describe la educación boliviana como “intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad sociocultural del país” (ver capítulo 4). La reforma educativa de 1994 introdujo diversas modalidades de capacitación docente, que incluían: capacitación en servicio a través de “supervisores pedagógicos” itinerantes; un proyecto para crear Institutos Normales Superiores de EIB (P-INSEIB); el mencionado programa de Maestría PROEIB Andes; y un programa de capacitación para maestros y maestras en lectura y escritura de las lenguas indígenas y producción de materiales didácticos, a través de talleres en todo el país, coordinados por el personal del PROEIB Andes (2001-2004).⁶

⁵ Los fondos provinieron del Banco Mundial y el Fondo Interamericano de Desarrollo, con el apoyo técnico de la Cooperación Alemana para el Desarrollo Internacional (GTZ [Cortina 2014b]). En los últimos años, el programa PROEIB Andes se ha incorporado a la Escuela de Posgrado de la Universidad; la formación de maestría continúa, con menos financiamiento externo.

⁶ Muchos de los textos resultantes de este programa fueron publicados y están disponibles en línea en la biblioteca digital de PROEIB Andes: http://biblioteca.proeibandes.org/?page_id=430.

Una característica particular de la organización de la EIB bajo la Reforma de 1994 fue la creación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO). El papel de los CEPO era articular las relaciones entre las comunidades indígenas donde se encontraban las escuelas primarias y el Estado a través de las Direcciones Distritales de Educación, que respondían a su vez al Ministerio de Educación.⁷ La institución de los CEPO proporcionó una plataforma para el empoderamiento de las organizaciones indígenas (sin duda de una manera que el Estado no había anticipado), lo que permitió su presencia en los procesos de toma de decisiones e implementación.

En el resto de esta y la próxima subsección, cito entrevistas que realicé a los actores sociales involucrados en estos procesos y entrevistas realizadas por otros.

Un funcionario de educación, expresidente del Consejo Educativo Aymara (CEA), expresidente de todos los CEPO, delegado ante la Comisión de Educación de la Asamblea Constituyente (2006-2008) y exdirector de UPIIP en el Ministerio de Educación después de 2005, bilingüe aymara-castellano, estando de presidente del CEA, comentó en una entrevista con Nicole Nucinkis⁸ sobre la mayor influencia que tenían los líderes aymaras bajo la Reforma de 1994:

El acceso que tenemos ahora al Ministerio no existía antes [...] ni siquiera bajábamos de El Alto. Hoy entramos y salimos, tenemos presencia [...] antes éramos observadores, hoy participamos en la selección de los directores distritales y la calificación del SEDUCA (Servicio Departamental de Educación), somos parte del Comité (Nucinkis 2006b, 82).

⁷ En los primeros años de la Reforma de 1994 se crearon cuatro CEPO, que abarcaban aquellos grupos lingüísticos indígenas con el mayor número de hablantes y agrupaban a todos los pueblos amazónicos en un solo consejo: CEA, Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG) y Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM). En el nuevo milenio, se establecieron CEPO específicos para varias de las comunidades indígenas amazónicas, como detalla Zavala (2007, 63).

⁸ Nicole Nucinkis es una especialista alemana en pedagogía que trabajó en el equipo técnico responsable de poner en marcha la Reforma Educativa boliviana de 1994.

La trayectoria profesional de este dirigente aymara, esbozada arriba, ilustra el proceso evolutivo del empoderamiento político indígena durante este período (diario de campo, 2008; Howard 2009b).

Implementación de la EIB en Bolivia bajo la Reforma de 1994: experiencia en el terreno

El 6 de septiembre de 2019 participé en un debate con docentes de EIB, convocado con el apoyo de colegas del Departamento de Lingüística y Educación de la UMSS en Cochabamba. Los participantes, hombres y mujeres, hablaron de su experiencia de trabajar bajo una serie de leyes educativas a lo largo de los años, lo que demandaba ajustar sus expectativas y creencias en respuesta a cada ley.

Cristina, bilingüe quechua-castellano, formada en la Escuela Normal antes de la Reforma de 1994, trabajó bajo esa reforma, y luego, bajo el Código de Educación de 2010. Ella describió las dificultades que enfrentaban docentes de origen indígena cuando se les presentaba la formación en EIB por primera vez.

CRISTINA (40-50 AÑOS). Cuando inicié como maestra en aula [...] estaba preparada para enseñar solo en castellano sin importar la lengua, sin importar la cultura. [...] a pesar que soy indígena también, mis padres quechuas ambos, monolingües quechuas y había aprendido tanto de ellos [...]. Ha sido primero una lucha conmigo misma el entender cómo es que voy a trabajar ahora en escuela, en aula, se supone que hay que trabajar el castellano, esa era la mentalidad que nos había dado la escuela, el colegio, incluso las Normales a las que antes se decía “Normal”. [...] me costó muchísimos años entender cómo es que ahora voy a hacer que escriban en esa lengua que habla mucha gente [...], pero luego fui preparada académicamente sobre estas lenguas, sobre culturas, sobre lenguas, sobre los fundamentos que hasta ahora sigo entendiendo eso (debate grupal, Cochabamba, 6 de septiembre de 2019).

Luego, Cristina habló sobre su tarea como supervisora pedagógica, tratando de convencer a los padres y madres de la validez del nuevo sistema educativo, cuando ella misma apenas había logrado convencerse. Utilizó su conocimiento de las normas culturales de la comunidad para ganar su confianza.

CRISTINA. Ahí llegó la Reforma Educativa, la 1565, fue una lucha terrible digo yo porque ... esa lucha que yo había tenido conmigo misma de no poder entender, era hacer entender directamente a una multitud. Fui preparada como asesora pedagógica para directamente trabajar en una comunidad y esa comunidad jamás quiso entender que la escuela tenía que enseñarse en lenguas originarias, nunca quiso entender. Tuvimos que dormir en sus casas muchas veces, tuvimos que vivir ahí en la comunidad, tuvimos que visitar sus casas, llevar un poco de coca, no sé si puedo decir esto o no, quien se oponía más, a esa casa me iba yo a vivir. Mamás sabía que decían, “queremos que se vaya la asesora pedagógica porque ella es la que hizo llegar esto del quechua, no queremos, queremos que aprendan el castellano (debate grupal, Cochabamba, 6 de septiembre de 2019).

Mediante tácticas de socialización, especialmente masticando coca, Cristina se ganó a los padres y madres, según cuenta.⁹ Mientras argumentaban, “conocemos el quechua, ¿por qué llevarlo a la escuela?”, ella respondía “lo conoces, pero no sabes cómo escribirlo”, y así los convencía. Desde otro ángulo, intentó demostrar que el quechua tenía lagunas léxicas para las cuales no se encontraban equivalentes en castellano (dijo ejemplos como “pizarra” y “lápiz”); su argumento era que la lengua necesitaba ser desarrollada y la EIB era una oportunidad para hacerlo.

Durante este período, se construyó para la EIB un enfoque centrado en el alumno sobre principios de constructivismo, inspirado en Vygotsky. Esto tuvo ventajas pedagógicas, como se evidenció en el rendimiento de los estudiantes y el compromiso de muchos docentes capacitados para ello. Sin embargo, también se encontraron obstáculos para su implementación.

⁹ Mascar la hoja de coca consolida las relaciones sociales en las culturas andinas (Allen 2002); pasar la noche en la casa de una persona aumenta la confianza tanto del anfitrión como del invitado.

Entre ellos estaban la oposición de los sindicatos de maestros por motivos políticos; la oposición de las familias por motivos sociales y actitudinales; problemas administrativos en los primeros años debido a la cobertura ambiciosa, incluida la falta de materiales para enseñar castellano como segunda lengua; y el hecho de que ese enfoque solo se implementó entre comunidades indígenas rurales, lo que llevó a verlo como una estrategia de contenimiento (“guetización”). También surgieron críticas entre algunos participantes indígenas, para quienes la EIB no cumplía suficientemente con una agenda de política identitaria (D. Arnold, comunicación personal, febrero de 2021).

El nuevo milenio y un cambio ideológico

El cambio de milenio en Bolivia marcó un período de profunda inestabilidad política y descontento social, que llevó a una serie de levantamientos populares (Crabtree 2005). Hasta la elección de Morales a fines de 2005, hubo numerosos cambios de presidente y ministros, y los viceministros de Educación llegaban y se iban. Durante este tiempo, el Estado se estaba distanciando de la ideología neoliberal (Postero 2013) y, por lo tanto, de los principios de la Reforma Educativa de 1994. Mientras, paradójicamente, esa misma reforma, a través de la EIB, había llevado al fortalecimiento del movimiento indígena. El Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ)¹⁰ seguía favoreciendo el modelo de la EIB; para ellos, la Reforma y la EIB no eran lo mismo; más bien, desde su perspectiva, el Estado había cooptado sus propuestas educativas:

Históricamente, las propuestas educativas de las naciones indígenas originarias, las experiencias de las escuelas clandestinas y de la escuela ayllu de Warisata han sido apropiadas por el Estado. Los propósitos de los procesos de apropiación, más que desarrollar las experiencias, fueron los de neutralizar y ahogar la visión política plasmada en la educación de las naciones indígenas originarias (CONAMAQ et al. 2004, 12).

¹⁰ CONAMAQ era una agrupación de dirigentes quechuas y aymaras ubicada en las tierras altas de Bolivia, territorio al que se refieren por su nombre andino.

Las opiniones de miembros de algunos CEPO a los que entrevisté en 2008 respaldaban esta interpretación. Aunque las organizaciones indígenas se oponían a la Reforma de 1994, apoyaban el principio de la EIB. Entre líneas, el retroceso del gobierno frente a la EIB entre 2000 a 2005 puede entenderse como una reacción al empoderamiento de los sectores indígenas que esa política había facilitado (Howard 2009b).

En resumen, un análisis de la trayectoria de la educación indígena en este período confirma cómo las estructuras institucionales y la toma de decisiones en el campo educativo pueden ser canales vitales para aumentar la agencia política indígena. Una vez más, vemos cómo la escuela ocupa una posición de bisagra entre la autoridad del Estado y la de la comunidad indígena y cómo las demandas indígenas por tierras y educación han estado vinculadas. La escuela y el territorio son ámbitos sociales y políticos íntimamente entrelazados.

Presidencia de Evo Morales Ayma (2006-2019)

Reformas en política lingüística y educativa

Tras la reforma de la Constitución boliviana en 2009, se realizaron varios cambios a favor de las lenguas, culturas y sistema educativo indígenas. Estas reformas fueron impulsadas por un distanciamiento ideológico del multiculturalismo neoliberal de la década anterior e introdujeron una agenda de descolonización. Bajo un ministro de Educación nuevo y radical, se derogó la Ley de Reforma Educativa de 1994, lo que creó un hiato hasta la proclamación de la nueva Ley de Educación en 2010. Este hiato produjo un retroceso en la implementación de la EIB. Según información de quienes participaron en la reforma anterior, los docentes que nunca habían estado convencidos de la EIB volvieron a un modelo de enseñanza castellanizante, y aquellos que estaban comprometidos con ella ya no tenían el apoyo legislativo o técnico con que anteriormente contaban (Nucinkis 2006a).

La Constitución de Bolivia (NCPE 2009, artículo 30, II párr. 12) establece que la educación debe ser “intracultural, intercultural y plurilingüe

en todo el sistema educativo” y va más allá de los principios de interculturalismo y bilingüismo que prevalecían bajo regímenes anteriores. En 2008 coorganicé el seminario “Tramas de la descolonización en Bolivia (2005-2008): discursos y prácticas”, financiado por la Academia Británica. Allí, Wilbert (bilingüe aymara-castellano, funcionario del Ministerio de Educación y presidente del Consejo Educativo Aymara) comentó:

WILBERT (50-60 AÑOS). Con esta nueva Constitución asumimos la EIB con este nuevo concepto que le hemos hecho a favor de los pueblos indígenas, en este ámbito de educación como instrumento para cohesionarnos todos los pueblos indígena originarios y los no-indígenas, que es un concepto distinto... La idea es que ahora nos apoderemos y yo siento que ese ámbito educativo ha trascendido al ámbito político y social ahora. [...] Creo que tenemos que ser agresivos no más en este sentido, y no quedarnos en decir bueno EIB lo vamos a hacer porque nos da plata (seminario, Cochabamba, marzo de 2008).

Las palabras de Wilbert proporcionan evidencia de que la EIB se veía como una fuerza para el cambio político y social más allá del ámbito educativo solamente.

El principio de descolonización fue una característica destacada del discurso público boliviano bajo Morales, durante su primer y segundo mandatos. La descolonización de la educación sustentó el pensamiento del ministro Félix Patzi, quien abogó por revertir el contenido curricular europeizante en las escuelas, a favor de una base en los saberes y tecnologías andinas. Aunque Patzi estuvo en el cargo solo un año, sus ideas influyeron en la redacción del proyecto de ley de reforma educativa que se aprobó en 2010 (Patzi 2000, 2013; López 2017). La nueva ley de educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (Ley 070/2010) fue intensamente negociada entre los miembros del bloque de Educación Indígena, quienes insistieron en que se tuvieran en cuenta sus propuestas para el texto (Howard 2009b; Arrueta y Avery 2012; Lopes Cardozo 2012).

El discurso de la Ley de Educación de 2010

El texto del artículo 1 de la Ley de Educación de 2010 (Ley 070/2010) expresa la episteme de la descolonización. Describe la educación como “descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antimperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales”; aclara la naturaleza “intracultural, intercultural y plurilingüe” de la educación según lo establecido en la Constitución; y detalla los valores que se consideran consagrados en la Ley, como el principio del Buen Vivir; también redesigna la EIB como EIIP. Esto se incorporó dentro del recién creado Sistema Educativo Plurinacional con una estructura y objetivos curriculares revisados.

En cuanto a la estructura curricular, hubo un cambio de énfasis del currículo universal a ramas diversificadas, donde se destacarían las epistemologías indígenas. Este principio se relaciona con los paradigmas contrastantes de *intraculturalismo* e *interculturalismo*, con sus respectivos enfoques en los valores y saberes propios de los pueblos andinos y amazónicos, así como con el conocimiento y la tecnología asociados con esferas occidentalizadas y globalizadas.

Cabe preguntar ¿qué significa en la práctica el aspecto plurilingüe de la EIIP? Dada la diversidad lingüística que se manifiesta en Bolivia, donde varias lenguas originarias pueden estar presentes en una sola jurisdicción educativa, se podría suponer que el plurilingüismo exprese esta diversidad, a diferencia de la dicotomía inherente al concepto de bilingüismo. El concepto de plurilingüismo bajo la Ley 070/2010 podría tomarse como una respuesta al artículo 5.1 de la Constitución de 2009 que oficializó las 36 lenguas originarias habladas en suelo boliviano. En el argumento de Laime (2011), el concepto de plurilingüismo podría llevar a una manera más horizontal de concebir los usos lingüísticos en la sociedad. En este se expresaría una voluntad de dismantelar las jerarquías sociales que construye el modelo clásico de la diglosia lingüística.

Sin embargo, al menos en el sector primario, ni la Ley ni la política resultante permiten que más de una lengua originaria reciba atención formal en una unidad educativa dada. Como observé en San Pedro de Buenavista cuando se introdujo la EIIP a fines de la década de los noventa, el quechua era la lengua indígena designada en la escuela primaria; no se reconocía el hecho de que el aymara todavía se hablaba en algunas comunidades

(Howard-Malverde 1995). Puede haber consideraciones prácticas que impidan la debida atención, como la disponibilidad de docentes suficientemente versados en la lengua y la estructura del plan de estudios (con espacios limitados para Lengua). Según confirmó mi investigación en 2019, en la práctica, la educación plurilingüe en Bolivia prevé la enseñanza de una lengua extranjera (inglés o francés) además del castellano, más la lengua indígena dominante de la región en la que se encuentra el establecimiento educativo. Cualquier voluntad de dismantelar las jerarquías lingüísticas parecería ser una aspiración de los grupos intelectuales, más que una realidad implementada por quienes planificaban la política pública.

Estructuras administrativas de las lenguas en la educación

En cuanto a la administración de la educación en Bolivia, varias características revelan una creciente institucionalización y regimentación de las lenguas originarias durante este período. La Ley 070/2010 prevé la creación de un IPELC. Este se fundó en 2012 y se caracteriza como una “entidad descentralizada del Ministerio de Educación, que desarrollará procesos de investigación lingüística y cultural” (artículo 88.1). Las funciones del IPELC son supervisar la implementación de (i) EIIP en la educación primaria y (ii) el programa de capacitación lingüística y certificación de servidores públicos en lenguas indígenas. La formación lingüística es un requisito establecido en la Constitución y operacionalizado en la Ley General de Derechos Lingüísticos y Políticas Lingüísticas (269/2012). La Ley 070/2010 también exige que el IPELC establezca una variedad de subsidiarias, conocidas como ILC, que representen a cada uno de los pueblos y naciones indígenas. Estos institutos son responsables de “la normalización, investigación y desarrollo de sus lenguas y culturas, [...] financiados y mantenidos por las entidades territoriales autónomas” (artículo 88.2).¹¹

¹¹ “Normalización” se refiere a la aplicación de los alfabetos estandarizados de las lenguas indígenas en la producción de materiales escritos, especialmente con fines educativos; las entidades territoriales autónomas mencionadas en el artículo 88.2 son las organizaciones territoriales de base (OTB), cuya membresía brinda a las naciones indígenas y pueblos originarios acceso a derechos específicos.

Durante una visita al ILC Quechua en Cliza (departamento de Cochabamba) en septiembre de 2019, conocí el trabajo diario del Instituto en una conversación con su director, David. Hablamos en quechua, a su sugerencia. Por lo que observé, David y su equipo utilizaban esta lengua regularmente en sus interacciones en la oficina. Mientras hablaba, David empleaba muchos neologismos para explicar los diferentes procedimientos burocráticos involucrados en la administración de la institución. Esto sugiere un compromiso con el desarrollo del quechua para nuevos ámbitos de uso. Describió cómo se estableció el ILC en 2013 y señaló que también había ILC quechuas en Potosí y Sucre, los centros de habla quechua hacia el sur. Invocando la Ley 070/2010, David habló sobre el legado de la colonización lingüística del cual estaban tratando de salir promoviendo el uso y el valor del quechua y buscando frenar los procesos de castellanización. También afirmó que trabajaban junto con el CENAQ, creado bajo la Reforma de 1994. Yo había escuchado decir que, con la creación de las estructuras IPELC e ILC bajo la Ley 070/2010, el papel de los CEPO se había reducido. Probablemente haya implicaciones políticas aquí. La afirmación de David sugiere que aún existe un lugar para los CEPO dentro del sistema reestructurado. Sin embargo, se necesita más investigación sobre este punto.¹²

Cambios en el sistema de formación docente: de la Ley 1565/1994 a la Ley 070/2010

Durante mi visita a Bolivia en 2019, me enteré de cambios significativos en el sistema de formación docente bajo la Ley 070/2010. Esta formación tradicionalmente se realizaba a través de la red de escuelas normales, que otorgaban el título de licenciatura para la enseñanza en el sector público (Luykx 1999). Bajo la Reforma de 1994, la provisión se amplió con el

¹² Andrea, directora de la UPIIP en el Ministerio de Educación, comentó que, desde la entrada en vigencia de la Ley 070/2010, los CEPO habían perdido influencia y no contaban con presupuesto; dijo que tenía en su agenda fortalecerlos una vez más (entrevista, 22 de agosto de 2019). Un ejemplo de colaboración con los CEPO en este período fue el diccionario quechua-castellano multidialectal financiado por el Estado (CENAQ 2015).

establecimiento varios institutos pedagógicos con especialización en EIB. Además, en aquellos días, las universidades como la UMSS de Cochabamba ofrecían formación de pregrado en EIB.

Bajo la Ley de Reforma 070, los sectores de escuela normal y universidad fueron despojados de autoridad para proporcionar títulos de formación docente en EIB. Esta autoridad se transfirió a una serie de Universidades Indígenas Bolivianas (UNIBOL) controladas por el Ministerio de Educación, una para cada una de las regiones quechua, aymara, guaraní y amazónica, y también para la recién establecida Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM). Además, los docentes en ejercicio con titulación de las instituciones de formación previamente autorizadas debían buscar la reacreditación mediante un Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM) bajo los auspicios de las nuevas entidades gubernamentales (Yucra Calle 2019). En el debate grupal que facilité en la Universidad en Cochabamba (septiembre de 2019), los docentes hablaron de los cambios.

Rocío, maestra formada en la escuela normal en el período previo a la Reforma de 1994, había trabajado bajo esa Reforma; ahora labora bajo el Código de Educación de 2010 y es maestra en el programa EIB de la UMSS; es bilingüe quechua-castellano. Ella comenzó diciendo que el programa EIB estaba atrapado entre dos posturas: según el régimen actual, su programa no era reconocido por la UMSS, porque ella y sus colegas no estaban capacitando a estudiantes universitarios y, al mismo tiempo, ya no estaban acreditados por el Estado porque trabajaban en una universidad.

Rocío (40-50 años). Es bien paradójico porque nosotros actualmente en la Facultad de Humanidades tenemos un modelo de educación superior intercultural, de nombre, pero no nos reconocen, [...] se hablan lenguajes muy distintos la universidad y lo que es también el medio externo, las escuelas. Porque realmente nosotros hemos terminado siendo como una bisagra, o sea, por un lado la universidad aquí adentro se abre, los maestros se abren, entonces, estamos siempre en este juego, pero al final no nos aceptan los de la Facultad porque justamente tenemos este... no son estudiantes de pregrado, pero tampoco nos acepta el medio externo, el

Ministerio, ¿por qué?, porque dice que son de la universidad. Entonces, al final terminamos de ser no de aquí, porque no son estudiantes de pregrado, pero tampoco de allá, “ah, porque no somos del ministerio”, entonces institucionalmente tenemos una cuestión así un poco... (debate grupal, Cochabamba, 6 de septiembre de 2019).

Rocío también opinó que la formación que se brindó bajo la Ley 1565/1994 había sido orientada a las formas y estructuras del lenguaje, al menos al comienzo. Comparó el tipo de programa y el tipo de docente que surgía bajo la Ley 1565/1994 y la nueva Ley 070/2010, e hizo dos observaciones: (i) los maestros en formación en 2019 apenas hablaban alguna lengua indígena, a diferencia de sus predecesores en la década de los noventa y principios del decenio del 2000; (ii) en su opinión, la ley nueva y las regulaciones que derivaban de ella eran más políticas e ideológicas, mientras que las directrices bajo la Ley 1565/1994 eran más metodológicas.

Rocío. ¿Qué hemos logrado ver en los maestros de antes y en los maestros de ahora? [...] Antes por lo menos [...] veíamos algún avance en la cuestión de lengua [...], ahora ya no, entonces, los mismos maestros dicen que la lengua se ha dejado de lado y lo que ellos están viendo más en el PROFOCOM [...], diría que tiene una carga más ideológica política. [...] La 1565 se me hace que era metodológica, pero no era tan política, ahora el discurso para mí, en mi percepción, ha mudado a un discurso más político, pero no metodológico. Entonces, si bien los maestros te hablan de descolonización, si bien los maestros te hablan de apropiación de conocimientos culturales y todo eso, pero a nivel de discurso porque en la práctica tú ves las mismas prácticas que siguen, ¿no es cierto? El maestro sigue siendo la autoridad. O sea, si bien la 1565 por lo menos intentaba darle otro espacio al estudiante, veía otra forma de enseñar y aprender, eso por ejemplo la parte metodológica. [...] lo que yo veía también en esas épocas es que en la enseñanza del quechua se ha dado prioridad al nivel básico, pero nunca llegó a secundaria, antes con la 1565. Y ahora creo que ni la primaria ni la secundaria, entonces, ese es un cambio que nosotros vemos también por las voces que traen los maestros aquí a la universidad (debate grupal, Cochabamba, 6 de septiembre de 2019).

En 2019, también escuché críticas al PROFOCOM por su carácter obligatorio. Lidia, graduada del programa de maestría PROEIB Andes, doctora de la Universidad de Arizona, exrectora de la UNIBOL, activista aymara y hablante de aymara y castellano, participó en el debate grupal.

LIDIA (40-50 AÑOS). [El] PROFOCOM [...] es un programa [...] que está bajo la Dirección de Formación de Maestros dentro de la estructura del Ministerio [...] puedes bajar los módulos, son muy bonitos, [...] son 16 módulos, tanto 16 para educación regular, 16 para educación alternativa; estos módulos están graduados desde explicar en qué consiste el nuevo modelo hasta cómo llegar a enseñar matemática, lenguaje, ciencias [...]; es un proceso de dos años de formación para los maestros. [...] ¿Cuál ha sido la forma obligatoria? Que todo maestro tiene que pasar el PROFOCOM para mantener su fuente de trabajo, entonces, obligatoriamente todos han tenido que entrar pese a que han estado en la Normal y todo. [...] pero muchos lo han sentido como obligatorio. [...] los mismos facilitadores eran otros maestros, algunos no habían entendido bien, entonces las clases eran: lean, expongan y se acabó, o sea, se ha vuelto aburrido. Algunos facilitadores han sido excelentes y esos han logrado también que las personas con las que han trabajado pues eran buenísimas o gente motivada que ha estudiado, se ha preocupado, [...] ha llevado a la práctica y tiene resultados pues lindos, o sea, hay una gran diversidad (entrevista en Cochabamba, 11 de septiembre de 2019).

En el debate grupal del 6 de septiembre de 2019, Lidia reflexionó sobre la importancia para ella y su pueblo de haber participado en la redacción de la Ley de Reforma Educativa 070. Cuando la entrevisté días después, describió su experiencia de trabajar en el diseño del plan de estudios, basado en los términos de esa ley. Examino parte de lo que dijo en ambas ocasiones, para perfilar a esta líder educativa aymara.

En el debate grupal, comparé los códigos de educación bolivianos de tres décadas: de los cincuenta, de los noventa y del 2000; sugerí que los cambios en el discurso de una época a otra reflejaban las epistemes de los tres períodos en la historia del país. Como respuesta, Lidia dijo que estos cambios en el discurso le recordaban su propia trayectoria y la de su

movimiento. Señaló que las condiciones políticas cambiantes en las que surgía cada ley eran condiciones en las que la organización indígena luchaba arduamente, ya que estaba decidida a tener su propio sistema educativo para defender mejor su territorio. Lidia enfatizó el trabajo meticuloso de revisar y debatir cada uno de los artículos que se incluyeron en la redacción de la Ley 070/2010.

LIDIA. Yo creo que nosotras hemos trabajado mucho por apropiarnos de la escuela como pueblos indígenas, hacer que la escuela se encargue de salvar las lenguas y hemos querido transferir nuestra responsabilidad como pueblos al Estado y a la escuela como institución. Ahora que Rosaleen nos presentaba esa línea de tiempo en las leyes yo recordaba mi trayectoria también porque me ha tocado pasar casi por todo ese proceso. [...] Cuando tú presentaste las tres leyes y como leyes que vienen de imposición del Estado, creo que hay que mirar detrás de las leyes y detrás de las leyes hay movimiento indígena, [...] por ejemplo, la del 55 viene del Congreso Indígena de 1945, donde una de sus resoluciones es la educación para nuestros pueblos. Si nos vamos a la 1565 tenemos que retroceder y hay todo un movimiento indígena que trabaja para que se nos dé educación, que tiene que ser bilingüe, que tenemos que recuperar nuestros conocimientos; [...] la de la Reforma Educativa actual, la 070, a mí me ha tocado formar parte de la comisión [...] que ha escrito esa ley [...]. En el congreso del 2003, en Santa Cruz, es cuando hemos revisado [el Proyecto de Ley] con todas las organizaciones tanto de tierras altas como de tierras bajas como nunca se ha dado en nuestro país, porque siempre había miramientos entre los de las tierras altas y algunos de los pueblos amazónicos, había desconfianza. Sin embargo, ese evento del 2003, ha sido realmente histórico para nuestro país como movimiento indígena, porque hemos discutido cada uno de los artículos y de la propuesta del Libro Verde. Y cuando se ha desarrollado la primera reunión de elaborar la ley, la 070, la primera propuesta que ha entrado ha sido la propuesta del movimiento indígena [...]. Y la última propuesta que ha entrado ha sido de la Confederación de Maestros Urbanos [...], o sea, los pueblos indígenas que no habían tenido derecho por muchos años a la educación eran los primeros en tener propuesta escrita para una nueva ley. [...] Por eso pienso que en tu trabajo,

Rosaleen, tienes que recuperar las propuestas indígenas, porque puede ser que se ha vuelto ley pero a nosotros nos ha costado organizar y escribir y se vuelva papel y que entre además en el lenguaje que ellos querían para que se vuelva ley y para que se imponga [...]. Pero la razón de dónde ha salido es desde las casas, desde las comunidades [...], nos ha llevado muchos años trabajar. [...] Las leyes no son regalos, compañeros y compañeras, las leyes son conquistas, el desafío es cómo recuperamos el corazón, como decían, de la comunidad y aprovechamos la ley (debate grupal, Cochabamba, 6 de septiembre de 2019).

Lidia enfatizó en la necesidad de reconocer cómo las organizaciones indígenas estaban a la vanguardia de la redacción del texto legal y cómo ese proceso reunía a grupos de tierras altas y bajas, dejando de lado viejas rivalidades. Habló con pasión sobre la experiencia de la participación de base en la creación de un documento que eventualmente se convertiría en una Ley del Parlamento. Como revela su relato, la experiencia reciente de participar en la Asamblea Constituyente y la redacción de la reforma constitucional a la que condujo permitió a las organizaciones indígenas dar forma a los procesos legales del Estado contemporáneo por primera vez.

Los procesos de elaboración de leyes que Lidia describió pueden verse como una trayectoria de políticas en desarrollo, socialmente integrada y performativa. Como lo ha expresado Ball (1993, 11), “una política es a la vez disputada y cambiante, siempre en un estado de devenir”. También vale la pena señalar la manera en que, como activista que interactúa con una investigadora extranjera, Lidia aprovechó la oportunidad para guiarme en la interpretación que debería dar a la información que había recopilado. En la última parte del extracto, su llamado a las y los docentes fue: “¡Las leyes no son regalos, compañeros y compañeras, las leyes son conquistas!”, destaca el desafío asumido por el movimiento indígena de efectuar cambios desde la base.

La Ley de Educación 070/2010 de Bolivia se basa en “principios comunitario productivos”, donde se contempla un currículo que tiene aplicabilidad práctica en el entorno social y natural, según la región. En su entrevista, Lidia habló sobre cómo implementaron estos principios mucho

antes de esta Ley, en el municipio aymara de Jesús de Machaca de donde ella proviene. Señaló que estas ideas y métodos se remontan a los años de Warisata, que no son nada nuevos. También habló sobre el desafío de ejecutar un programa educativo basado en las epistemologías culturales de 36 pueblos diferentes; comenta que insertar lo indígena en un marco pedagógico creado por el Estado presenta dificultades.

LIDIA. He estado en algunos eventos, en que estructurábamos cómo íbamos a desarrollar la nueva educación, cómo entraba lo indígena, eso era lo más difícil, cómo llevar lo indígena a niveles de Estado, porque claro [...] cómo traer toda esa diversidad de conocimientos a un Estado oficial, sabiendo el riesgo que al traer al Estado oficial podía vaciarse de sentidos, cómo traer sentidos distintos epistemológicos en un diálogo con otras epistemologías tradicionales o de más larga data [...]. Entonces, la primera propuesta curricular [...] es bien interesante (entrevista en Cochabamba, 11 de septiembre de 2019).

Lidia también explicó los diferentes niveles de diseño del currículo. En principio, este se construye alrededor de un currículo base, al que se agregan los currículos regionalizados –andino y amazónico–, sobre los cuales se agrega el currículo diversificado, desarrollado a nivel municipal o de autonomía indígena.¹³ Se espera que el docente en el nivel diversificado desarrolle materiales de enseñanza que reflejen el contexto cultural local. Lidia dio un ejemplo de cómo los diferentes niveles curriculares podrían integrarse en la práctica, utilizando el tema del agua.

LIDIA. Te puedo poner un ejemplo [...], el agua, nuestro problema es el agua, no tenemos suficiente agua. ¿Por qué no tenemos agua? La matemática... tranquilamente podría hacer todo un trabajo estadístico, de investigación [...], en química, qué tipo de aguas tenemos, análisis, pH..., en

¹³ Para los planes de estudio regionalizados, ver el sitio web del Ministerio de Educación de Bolivia, https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=19&Itemid=900. Para más detalles sobre el desarrollo curricular en la práctica, ver Góngora Choque (2017).

biología, qué es en geografía, en lenguaje, en literatura, en música, y se articula y si quieres se puede articular localmente, regionalmente y mundialmente, o sea, para ver qué pasa con el agua en el mundo [...]. Esa es la propuesta teórica de cómo habría que trabajar, ¿qué ha pasado en el aula en realidad con los estudiantes y con los maestros? (entrevista en Cochabamba, 11 de septiembre de 2019).

Cuando le pregunté a Lidia cuál era el lugar de las lenguas originarias en el desarrollo de los nuevos planes de estudios, su respuesta sugirió que este no era prominente. Aunque los textos de los planes de estudio que se encuentran en línea contienen ejemplos de las respectivas lenguas, utilizados para expresar características del contenido cultural, las lenguas parecen haber sido marginadas de los objetivos centrales, ya que no todos los miembros de los grupos de trabajo hablaban los idiomas relevantes, como ella explicó.

LIDIA. En todo esto, la idea era que si entra el conocimiento indígena tenía que entrar la lengua indígena porque no se podía separar. Lastimosamente creo que en el diseño final se han quedado más con los conocimientos y la lengua ha quedado rezagada [...] el problema era cómo en un currículo nacional entraban todas las lenguas a la vez y por eso se optó primero por trabajar el currículo base; en el currículo base entran elementos de los distintos pueblos, conocimientos, luego se propone hacer currículo regionalizado y currículo diversificado... (entrevista en Cochabamba, 11 de septiembre de 2019).

Deduzco que la relación cercana entre la lengua y la construcción y transmisión del conocimiento quedó en un segundo plano en el diseño del currículo básico.

Implementación de la EIB en Bolivia según la reforma de 2010: opiniones de docentes

Ahora vuelvo a los testimonios de los y las participantes en el debate grupal en la UMSS en septiembre de 2019. Quería escuchar a docentes que tenían experiencia de trabajar bajo la Reforma Educativa de 1994 y bajo la

Ley 070/2010, para que compararan los dos regímenes.¹⁴ Cristina afirmó que encontraba el escenario actual más fácil; dijo que no experimentaba la oposición de las comunidades que había encontrado en tiempos anteriores.

CRISTINA. Enseño ahora quechua y trabajo enseñando esta lengua, pero digo, ahora comparada con esta ley, con esta última, no veo dificultad que alguien se oponga, por lo menos mis estudiantes jamás se han opuesto, nadie me ha dicho “no quiero aprender”, “¿por qué voy a aprender, para qué?” Nadie me ha dicho difícil ni imposible de aprender, lo que antes sí me decían.

Le pregunté cómo explicaba eso.

CRISTINA. Posiblemente no somos ya unas cuantas personas haciendo lengua originaria, somos más ahora y eso me alegra muchísimo porque hay gente joven, aquí está por ejemplo [xxx], están muchas maestras, ahora no solo hablamos unos cuantos, hablamos muchos sobre esto. Y han difundido, los medios de comunicación han difundido, hay muchos escritores, hay talleres en todos lados, sobre todo una de las políticas que ha tomado el Estado, este último, una de las políticas lingüísticas es que toda institución, en toda institución es obligatorio saber hablar lengua originaria y eso ha hecho que se interesen y ya no digan, “¿cómo vamos a aprender o para qué vamos a aprender?” (debate grupal, Cochabamba, 6 de septiembre de 2019).

A primera vista, bajo las políticas de lengua y educación de la era de Evo Morales, hubo una expansión de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas indígenas, especialmente en la educación superior y se evidenció que las lenguas originarias se hablaban más abiertamente en espacios públicos, lo que señalaba una disminución del estigma históricamente asociado a ellas. Sin embargo, también existía la opinión generalizada de que la legislación obligatoria sobre el uso de la lengua originaria era contraproducente.

¹⁴ Sobre la implementación de la Ley 070/2010 en escuelas primarias rurales en Cochabamba, ver Osio (2021); para comparar los dos regímenes, ver Arrueta y Avery (2012) y Lopes Cardozo (2012).

Gabi, docente formada en la Escuela Normal en el período previo a la Reforma de 1994, laboró posteriormente bajo esa Reforma y ahora trabaja bajo el Código de Educación de 2010; es bilingüe quechua-castellano. Ella sugirió:

GABI (40-50 AÑOS). A mí lo que hasta ahorita me pone así en pregunta es que siempre las políticas lingüísticas han sido impuestas, no se ha entrado al corazón de la persona, que es lo máximo para mí, a su contexto, a su manera de vivir [...]. Veo realmente que lo que tú quieres imponer no te sale, no va a salir ni aunque seas lingüista ni que haga mis estudios así de grandes, no va a salir mientras no entre al corazón de la gente. Esa es mi experiencia. [...] impuesto no va a salir, son políticas muy tajantes, muy vertical la cosa, tiene que ser más amplio, o sea, entrar al corazón del quechua en realidad, de la gente quechua, cómo vive, qué hace, cuáles son sus experiencias (debate grupal, Cochabamba, 6 de septiembre de 2019).

El llamado de Gabi al lado afectivo de trabajar con lenguas indígenas en las comunidades coincide con la noción de pedagogía que ofrece un sustento cultural en la investigación con pueblos originarios de Estados Unidos (Paris 2012; Paris y Alim 2014).

María, docente formada en la Escuela Normal en el período previo a la Reforma de 1994 trabajó bajo la Reforma de 1994; ahora labora bajo el Código de Educación de 2010; es bilingüe quechua-castellano. La maestra hizo la siguiente comparación entre las condiciones de trabajo y formación bajo la Reforma de 1994 y el sistema actual del PROFOCOM.

MARÍA (40-50 AÑOS). En el 95 empecé de nuevo a trabajar y ya con la Reforma, [...] yo como estaba fuera del país varios años no sabía en qué consistía la nueva ley. Felizmente ese año ya yo había entrado al sistema educativo, [...] entré ahí sin que nos obliguen como ahora con PROFOCOM (*risas*), por voluntad propia, claro, eso es lo que ha pasado. Ahora han obligado, por eso es que no hay resultados porque si hubieran ido por voluntad propia los resultados habrían... Entonces, en ese tiempo varios hemos ido y ahí nos han enseñado qué tenía la Ley, qué era de hacer, todas

las cuatro dimensiones que ahora se manejan, nosotros en ese tiempo en el 95 estaba aprendido. Ahí yo conocí las 35 o 36 nacionalidades que habían en Bolivia; por entonces yo sabía solo de quechuas, aymaras y guaraníes, no sabía de las otras. Entonces, ahí yo me he enterado, con la universidad, los docentes que decían en distintas áreas, ahí yo aprendí a amar mi cultura [...] (debate grupal, Cochabamba, 6 de septiembre de 2019).

En 2019, María estaba trabajando en una tesis de maestría destinada a analizar los Códigos de Educación bolivianos de 1955, 1994 y 2010. En comparación con la Ley 1565/1994, se veía un enfoque más *laissez faire* en la forma en que la Ley de Educación 070/2010 se estaba implementando, a pesar de que existía la Ley 269/2012 sobre Derechos Lingüísticos asociada con esta última. Basándose en su experiencia, la docente llegó a una conclusión pesimista.

MARÍA. Entonces ahora al no haber asesores pedagógicos, directores no comprometidos con la lengua, lamentablemente no está funcionando. [...] por ejemplo el año pasado, anteaño pasado, recuerdo en un consejo de directores yo propuse: “¿Qué hacemos con esto? Aquí no estamos hablando, no estamos aplicando la ley”. Pero algún director decía: “No, es que no se puede pues. ¿Cómo vamos a exigir a los maestros si nosotros no sabemos? Para escribir en quechua hay que pensar en quechua y nosotros no sabemos pensar en quechua, sino en castellano, entonces, ¿qué vamos a hacer? Lo dejaremos así”. Esas son palabras textuales de algunos maestros y directores también, entonces, como la compañera (Gabi) decía, “Yo creo que hay que entrar al corazón”, mientras no hagamos sentir la necesidad del quechua, que uno es descendiente de la cultura quechua, yo creo que no vamos a avanzar mucho (debate grupal, Cochabamba, 6 de septiembre de 2019).

Richard, un maestro de la nueva generación de EIB, formado bajo el Código de Educación de 2010 y bilingüe quechua-castellano, habló sobre las dificultades que tuvo al aplicar el modelo debido a la extensa castellanización de sus estudiantes. Según lo que aprendió en conversaciones con los

padres y madres, atribuye esto a la aspiración de migrar a los pueblos y al hecho de que muchas familias lo logran. Según él, los padres y madres no ven la necesidad del quechua en el entorno urbano.

RICHARD (20-30 AÑOS). La castellanización ha ido marcando mucho en la gente del área rural donde yo trabajo, [...] los niños en procesos educativos, sea en el aula o fuera del aula, no quieren hablar quechua, quizás [...] la migración misma, la gente que está migrando a centros urbanos está haciendo de que estos niños vayan a dejar a un lado su lengua originario y se apropien más del castellano [...]. Entonces esto me da una conclusión de que los niños de a poco están perdiendo su lengua y apropiándose de la lengua castellano más, pues. Y en algunas ocasiones digamos he tratado de conversar con la comunidad, con algunos papás, por qué la necesidad de hacer a un lado nuestro quechua y apropiarnos del castellano y ellos me contestan: “¿Para qué va a aprender quechua? Si nosotros nos vamos a ir en la ciudad, en la ciudad no vamos a tener esa necesidad de poder hablar el quechua, entonces por eso nosotros queremos siempre que el castellano más aprenda mi hijo, no tanto el quechua” (debate grupal, Cochabamba, 6 de septiembre de 2019).

Enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas en la educación superior

Las lenguas indígenas forman parte del plan de estudios de Lingüística de muchas universidades estatales en Bolivia, donde las y los estudiantes las toman como una ruta a través del programa de licenciatura, para graduarse con una especialización en castellano, lengua extranjera (inglés o francés) o lengua nativa (quechua, aymara o guaraní, según la región). Aquí informo sobre experiencias de enseñanza en las regiones de La Paz, de predominio aymara, y Cochabamba, de predominio quechua.

Mariana (30 a 40 años), bilingüe aymara-castellano, era profesora universitaria e investigadora de la UMSA y la Universidad Pública de El Alto (UPEA), departamento de La Paz. En una entrevista que tuve con ella en La Paz el 22 de agosto de 2019, Mariana indicó que el aymara se enseñaba

en cuatro niveles a lo largo de cuatro años, incluyendo habilidades de escucha, habla, lectura, escritura y comprensión lectora. Explicó que el número de estudiantes tiende a ser mayor (alrededor de 50 en cada promoción) en la UPEA. Allí el horario era flexible para adaptarse al estudiantado, pues muchas personas también trabajaban. En la UMSA había entre 15 y 20 estudiantes por promoción y la programación tendía a ser menos flexible.

Mariana también señaló que, como la UPEA era una universidad autónoma, las y los estudiantes tenían control y no se les podía hacer exigencias académicas; necesitaban motivación para tener éxito. En la UMSA, como universidad estatal, había más disciplina desde arriba y quienes no aprobaban un curso tenían que repetirlo. Ella veía a las y los estudiantes de la UMSA como relativamente más responsables y con mejor preparación.

También pregunté sobre el contexto sociocultural del estudiantado en cada institución; asumía que, en La Paz, podrían tener menos contacto con el contexto cultural indígena que en El Alto. En realidad, ocurría lo contrario. Mariana señaló que el hecho de que la UPEA estuviera ubicada en El Alto no significaba que los hablantes de aymara fueran la mayoría. Muchas personas que estudiaban en la UMSA venían de provincias, habían crecido en contacto con las lenguas originarias y tenían una apertura para aprenderlas e identificarse con ellas.

Como profesora contratada, la situación de Mariana era precaria. Daba clases en los horarios no ocupados por los profesores titulares, sus horas eran impredecibles de un semestre a otro, y ella era responsable de escribir y publicar su propio material de enseñanza, sin recibir apoyo de la Universidad o el Ministerio. Ella describió cómo se practican las tradiciones culturales aymaras a través de actividades extracurriculares, por ejemplo, alrededor del Día Internacional de la Lengua Materna, en febrero, y el Día de los Muertos, cuando las y los estudiantes hacen ofrendas rituales en honor a los difuntos.

En agosto de 2019, acompañada del sociolingüista boliviano Teófilo Laime, visité una sucursal de la UMSA situada en el municipio de Viacha, en el altiplano, a unas dos horas de La Paz. Se me permitió asistir a clases del curso de posgrado Cultura e Identidad Aymara. También me invitaron a hablar con las y los estudiantes sobre mi investigación y pude

realizarles entrevistas cortas entre clases. Marlene, mujer aymara castellano hablante de 20 a 30 años, me dijo que estaba comenzando una carrera como docente de educación secundaria en el sector privado. Habló sobre la importancia de estudiar la lengua y la cultura aymara “para transmitirla a los estudiantes en mi enseñanza”. Destacó la importancia de valorar su herencia para reconocer quiénes son y superar la posición subordinada que tenían los aymaras en el pasado. El tema de la subordinación y discriminación surgió con frecuencia en las entrevistas.

En septiembre de 2019 asistí a clases de quechua impartidas por Jimena (una profesora universitaria bilingüe quechua-castellano) en la UMSS en Cochabamba. Jimena enseñaba en lengua quechua e incorporaba un alto grado de contenido cultural en las clases. Sus estudiantes mostraban un buen nivel de comprensión y progresaban hacia la competencia oral a lo largo del programa de cuatro años. Se me pidió que les diera una charla, también en quechua, y luego se me permitió realizar un grupo focal con el grupo en una mezcla de quechua y castellano. Les hice preguntas sobre sus motivaciones para estudiar el idioma, las dificultades que encontraban y las perspectivas que tenían para mantener viva la lengua en el futuro. Aquí presento algunos extractos del grupo focal, con estudiantes de 18 a 25 años, grabado el 4 de septiembre de 2019. Empiezo por las motivaciones para estudiar el quechua:

(i) La importancia de hablar quechua en el mercado laboral, que relacionaron con la legislación vigente:

GRUPO FOCAL. En nuestro gobierno ahora se está impulsando más sobre las culturas, pueblos indígenas y todo eso en la revitalización de las lenguas, y ahora con este gobierno en la mayoría de las empresas te exigen el quechua, sí o sí te exigen el quechua.

(ii) La necesidad de “volver a sus raíces”:

Yo creo que es importante aprender el quechua para volver a nuestras identidades originarias que teníamos antes, porque a partir del quechua nosotros hemos aprendido muchas cosas y que probablemente las estamos

dejando de lado porque la educación se está centrando en aprender cultura castellana y aprender todo en español.

(iii) La necesidad de recuperar un idioma que ya no hablan las generaciones más jóvenes:

Yo digo que es importante [...] para que se siga transmitiendo entre generaciones. Y porque las actuales generaciones [...], los que son actualmente niños no muchos saben [el idioma], no muchos son bilingües y con mayor razón se está dando esta enseñanza de quechua en los colegios también.

Entre las dificultades relacionadas con el estudio del quechua en comparación con los idiomas extranjeros en la universidad, citaron:

(i) La relativa falta de materiales de referencia en línea, la naturaleza diversa de los que existen y la falta de un estándar.

Es difícil porque si, digamos, queremos inglés buscamos en YouTube y algo así y hay mucha información, en cambio cuando buscamos en quechua no la hay, y los diccionarios varían según la aplicación que usas o el país más que todo. Porque el quechua en Perú, en Chile son diferentes, hay algunas palabras que cambian, entonces, no hay un quechua, que se puede decir, estándar se puede decir, como el español, como tenemos la RAE [Real Academia Española], el estándar, entonces no tenemos así en quechua.

(ii) El contexto social del uso del idioma.

En la experiencia de un estudiante, los hablantes de quechua eligen el idioma según la apariencia física de sus interlocutores:

Mi experiencia ha sido algo gracioso, pero interesante también porque las personas que hablan quechua también ven los rasgos de la persona con la que están hablando quechua, entonces hay algunos que uno puede ir y les habla en quechua, pero le van a responder en español, como a mí me ha pasado, me respondían todo el tiempo en español o me decían que pare y que lo diga en español.

La experiencia de otra demuestra una motivación cultural-económica por hablar en quechua; su anécdota produce gracia en sus compañeros y compañeras de clase.

Hay un lugar que se llama Tiatacu que es como una fiesta que se hace después de Todos Santos [...]. Pero ahí generalmente las personas que venden chicha o las comidas tradicionales son señoras cochalas y ellas sí hablan en quechua. Yo he tenido una experiencia, he ido a comprar chicha y por ejemplo a mí me daba menos y más caro y a las señoras que hablaban quechua les daban más barato y más chicha, y yo le dije en quechua, “¿por qué me estás dando tan poquito?”, le he hablado en quechua, y recién cuando le he hablado en quechua me ha aumentado y me ha cobrado menos [risas].

En cuanto al futuro, las y los estudiantes enfatizaron la necesidad de inculcar el valor de la lengua en los corazones y mentes de la próxima generación; argumentaron que resistir el estigma debería ser parte de este proceso.

Yo creo que para aprender una lengua e inculcar el aprendizaje, que no se avergüence de esa lengua se tiene que empezar por la educación, pero en los niños, ya no creo que mucho en los jóvenes, sino más en los niños porque en los niños es donde, creo que es el futuro, y ahí poner las estrategias y poner todo de nuestra parte para que ellos puedan crecer con eso.

Enseñanza y aprendizaje de lenguas originarias en la educación secundaria

En cuanto a la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación secundaria pública, existía una brecha persistente en la ejecución de la EIIP. Esto obstaculizaba su sostenibilidad más allá de los años de primaria, y fue algo que la Ley 070/2010 buscó abordar.

Margarita, graduada del programa de Licenciatura en Lingüística de la UMSS y bilingüe quechua-castellano, había realizado pasantías como asistente de enseñanza como parte de los requisitos para su título. Su experiencia abarcó tanto escuelas primarias como planteles secundarios, en

todos los grados, en el período posterior a 2014. Fue un momento en el que los requisitos para la enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas del sector público causaban dificultades prácticas y provocaban una reacción negativa entre los docentes.

Margarita encontró que, con el requisito de que las lenguas indígenas se enseñaran en los establecimientos de todos los niveles de acuerdo con la Ley 070/2010, faltaban docentes con las habilidades adecuadas para la tarea. Maestros y maestras con capacitación para impartir otras materias tenían que enseñar quechua para cubrir el espacio en el plan de estudios designado para Lengua, sin tener el conocimiento necesario. Como señaló Margarita, obtenían material de internet y enseñaban principalmente vocabulario; no había un método comunicativo del tipo que ella pudiera adoptar como nativohablante. También contó cómo, al principio, hubo resistencia por parte de los estudiantes, quienes mostraron actitudes despectivas hacia el idioma.

MARGARITA (20 A 30 AÑOS). Al inicio hubo un rechazo, discriminación [...]. Decían “¿para qué voy a aprender quechua? A mí no me interesa el quechua”, decían que esa era cosa del campo, de los cholitos decían; no todos, algunos sí. Pero tuve que llegar a ellos para que acepten y al final les gustó, sí, no del todo, pero sí hice que les guste... (entrevista en Cochabamba, 4 de septiembre de 2019).

A medida que los estudiantes se acostumbraban a su estilo de enseñanza comunicativa, cambiaron su actitud. Como parte de su práctica didáctica, la docente los animó a reflexionar sobre las diferencias sociales que los rodeaban.

MARGARITA. Cambiaron su actitud [...] y ya entraron en razón, porque también hicimos comparaciones con las actividades de la vida urbana y rural [...] vieron que ahí nos complementamos las personas del área rural con los del área urbana, nos complementamos, entonces entendieron y aceptaron (entrevista en Cochabamba, 4 de septiembre de 2019).

También había actitudes negativas entre docentes; un maestro en particular se negó a permitirle usar el horario designado para el quechua. El contexto en que existe la obligación legal de ofrecer enseñanza de lenguas indígenas, como en las escuelas públicas, puede afectar el espíritu de cooperación del profesorado. En la experiencia de Margarita en una escuela privada, hubo menos rechazo a la idea. Las y los estudiantes habían aprendido el idioma desde temprana edad, por lo que se habían acostumbrado a ello.¹⁵

MARGARITA. En el colegio donde trabajé el año pasado, llevan quechua desde primero [...] o sea, ya tienen base, entonces ya tienen esa mentalidad, ya les gusta, digamos, porque ya lo han visto desde pequeños. Entonces no me ha sido tan difícil o complicado como que rechacen, así; no, ya tenían el gusto al quechua (entrevista en Cochabamba, 4 de septiembre de 2019).

Lengua en la educación y territorialidad

En Bolivia, el principio de territorialidad determina legalmente las lenguas que se deben enseñar dentro del sistema EIIP en cualquier localidad. Esto se complica en tierras bajas, donde la presencia de un gran número de migrantes quechuas de las tierras altas ha transformado el perfil sociolingüístico de las poblaciones estudiantiles del sistema EIIP. El quechua puede convertirse en el idioma indígena designado para fines educativos sobre una base estadística, lo que significa que los niños y las niñas que hablan una de las lenguas amazónicas pueden encontrarse aprendiendo la lengua andina como una materia en la escuela. Es decir, la ley puede aplicarse por razones técnicas sin tener en cuenta la historia lingüística de un lugar.

En la educación superior las lenguas originarias que se enseñan son, en términos generales, las autóctonas de la región en la que se encuentra cada institución. En las universidades estatales dominadas por el quechua y el

¹⁵ Sobre la enseñanza del quechua como materia en colegios secundarios privados en la ciudad de Cochabamba, ver Sichra (2006); acerca de este tema, en relación con el Perú, ver Kvietok Dueñas (2021).

aymara en Cochabamba y La Paz, respectivamente, se ofrecen las lenguas geográficamente cercanas en el plan de estudios. Sin embargo, desde este milenio hay un número creciente de migrantes aymaras en la ciudad de Cochabamba. En la región guaraní, la situación respecto al multilingüismo en el cuerpo estudiantil se aborda de manera más matizada en la educación superior, según Marianela.

La UNIBOL-Guaraní en Camiri tiene un cuerpo estudiantil altamente multilingüe, a pesar de estar ubicada en la región del Chaco donde el guaraní es la lengua societal dominante además del castellano. Según Marianela (40-50 años), exrectora de esa institución a quien entrevisté en Cochabamba el 5 de septiembre de 2019, esto se debe al hecho de que ofrecen un programa de grado en Ingeniería de Petróleo y Gas Natural que atrae a estudiantes de todo el país, incluidos quechuas y aymaras.¹⁶ Durante el tiempo de Marianela como rectora, según cuenta, se buscó un apoyo lingüístico desde las comunidades de origen para los estudiantes que hablaban otros idiomas, citando el caso de un hablante único de weehenyak (un idioma wichí hablado en el departamento de Tarija).

Observaciones finales

En este capítulo he delineado la trayectoria histórica de la educación indígena en Bolivia, desde principios del siglo XX hasta 2019, y he señalado su importancia societal y política. Centrándome en los habitantes de habla aymara, he profundizado en cómo la búsqueda de la educación por parte de los ayllus y organizaciones indígenas se originó en su deseo de alfabetización y habilidades verbales en la lengua dominante, impulsada por la

¹⁶ Marianela, hablante de guaraní y castellano, integrante de la Asociación del Pueblo Guaraní (APG), se había graduado del programa de maestría PROEIB Andes; exrectora de la UNIBOL-Guaraní, había dirigido la FUNPROEIB con sede en Cochabamba. Ella describió un sistema de cuotas para la admisión estudiantil, donde el número de plazas disponibles era proporcional al tamaño de los grupos lingüísticos en la sociedad regional. Por ejemplo, en un año había 30 plazas para los chiquitanos, 20 para los guaraníes y así sucesivamente, hasta uno o dos para los grupos numéricamente más pequeños. En este último caso, se aplicaba el principio de identidad individual, personería, en lugar de territorialidad; el sistema parece ser una forma de discriminación positiva por motivos étnicos.

lucha por recuperar las tierras perdidas en las expropiaciones del siglo XIX. La evolución de las demandas indígenas de tierra, educación y derechos fue moldeada por regímenes de valor cambiante bajo diferentes agendas gubernamentales, desde la homogeneización posterior a 1952 hasta la “unidad en la diversidad” en la década de los noventa y la episteme de la descolonización después de 2005.

A lo largo de esos períodos, surgieron temas clave, que incluyeron la influencia de organizaciones misioneras como el ILV, el impacto del multiculturalismo neoliberal con el respaldo de fondos internacionales, la tensión entre la legislación que protege los derechos de los pueblos indígenas a ser diferentes, a hablar y educarse en sus propias lenguas y el imperativo económico estatal de la explotación de recursos en territorios ancestrales, que interrumpe los medios de vida indígenas y los espacios que condicionan el uso de sus lenguas. Asimismo, he destacado el papel empoderador de la EBI en la reforma educativa de la década de los noventa, que culminó con la elección del primer presidente indígena de Bolivia, quien también es el que más ha permanecido en el cargo.

El gobierno del MAS introdujo, con cierto autoritarismo, la politización en el cuerpo docente y en los procesos de formación de docentes, así como en una mayor regimentación de la lengua y la reificación de la cultura a través de normas legislativas e instituciones. Estas tendencias, combinadas con un aumento en la transición hacia el monolingüismo castellano en la población, presentan desafíos para la vitalidad de las lenguas indígenas en la comunicación cotidiana y dificultan su uso en la educación.

Educación indígena en los Andes: un resumen comparativo

A lo largo de los capítulos 3 al 5 he rastreado la evolución de los regímenes lingüísticos en relación con la educación, en Ecuador, Perú y Bolivia, desde la primera parte del siglo XX hasta el último año de mi investigación, 2019. Esta evolución implicó un movimiento de la ideología arraigada del Estado monolingüe y su impulso hacia la castellanización, hacia los esfuerzos crecientes para reconocer oficialmente el multilingüismo y, por ende, remodelar la legislación y la política. Las tablas II.1, II.2 y II.3 brindan un esbozo cronológico comparativo que muestra los cambios en cada país, junto con los hitos claves en los procesos de política educativa y los cambios correspondientes en el discurso oficial y la legislación.

Tabla II.1. Hitos de la política lingüística
y educativa indígena en Ecuador (1988-2017)

Jefes de Estado	Contexto político	Estructuras administrativas educativas	Marcos legislativos y reformas educativas
Rodrigo Borja Cevallos (1988-1992)	1990: Primer levantamiento indígena	1986: Creación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)	1988: Reforma de la Ley de Educación para implementar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)
Jamil Mahuad (1998-2000)	1998: Reforma constitucional 1998: Ratificación del Convenio de la OIT (169/1989) 1998: Tratado de Paz con Perú	1988 a 2010: Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en operación; creada bajo la Ley 150/1992	
2000-2003: Inestabilidad política			

Tabla II.1. (*continuación*)

Jefes de Estado	Contexto político	Estructuras administrativas educativas	Marcos legislativos y reformas educativas
Lucio Gutiérrez (2003-2005)	Éxito electoral y nombramientos ministeriales del Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik-Nuevo País		
Rafael Correa (2007-2017)	2008: Nueva Constitución por Asamblea Constituyente, cambio ideológico, controversia por la perforación petrolera en el Parque Nacional Yasuní, Revolución Ciudadana	2010: DINEIB absorbida por el Ministerio de Educación, Escuelas del Milenio, modernización, cierre de escuelas rurales	2010: Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)
Lenín Moreno (2017-2021)		2017: Estatus independiente de la DINEIB parcialmente restablecido	

Tabla II.2. Hitos de la política lingüística y educativa indígena en Perú (1972- 2016)

Jefes de Estado	Contexto político	Estructuras administrativas educativas	Marcos legislativos y reformas educativas
Juan Velasco Alvarado, gobierno militar (1968-1975)		Ministerio de Educación	1972: Decreto-Ley General de Educación 19326/1972 1972: Política Nacional de Educación Bilingüe 1975: Decreto Ley 21156/1975 oficializa el quechua

Tabla II.2. (*continuación*)

Jefes de Estado	Contexto político	Estructuras administrativas educativas	Marcos legislativos y reformas educativas
Francisco Morales Bermúdez, gobierno militar (1975-1980)		1977-1990: Proyecto Experimental de Educación Bilingüe - Puno (PEEB-P)	
Fernando Belaúnde Terry, gobierno elegido (1980-1985)	1980-2000: Guerra interna contra Sendero Luminoso		
Primer mandato de Alan García (1985-1990)		1988: Fundación del programa Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) 1989: Creación de la DIGEIBIL dentro del Minedu	
Alberto Fujimori (1990-2000)	1993: Reforma constitucional 1994: Ratificación del Convenio de la OIT (169/1989) 1998: Tratado de Paz con Ecuador	1994: Disolución de la DIGEIBIL, política de educación bilingüe intercultural erradicada	1991: Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural (plan quinquenal)
Alejandro Toledo (2001-2006)		2000: Creación de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI)	2002: Ley de Educación Bilingüe Intercultural (27818/2002)

Tabla II.2. (*continuación*)

Jefes de Estado	Contexto político	Estructuras administrativas educativas	Marcos legislativos y reformas educativas
Segundo mandato de Alan García (2006-2011)	Cambio ideológico hacia industrias extractivas, retórica antindígena, conflicto de Bagua en 2009 sobre industrialización en tierras comunitarias, estancamiento de la EIB	Ministerio de Educación	
Ollanta Humala (2011-2016)		2011: Creación del Ministerio de Cultura (Mincul) 2012: Creación de la Dirección de Lenguas Indígenas (DLI) dentro de este ministerio	EIB relanzada, 2011: Ley de Derechos Lingüísticos

Tabla II.3. Hitos de la política lingüística y educativa indígena en Bolivia (1991-2019)

Jefes de Estado clave	Contexto político	Estructuras administrativas educativas	Marcos legislativos y reformas educativas
Jaime Paz Zamora (1989-1993)	1990: Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad 1991: Ratificación del Convenio de la OIT (169/1989)	Ministerio de Educación	1991: Proyecto Piloto EIB 1994: Ley de Reforma Educativa (Ley 1565/1994)
Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997)	1994: Reforma constitucional 2000-2005 Inestabilidad política		1995: Lanzamiento nacional de la EIB para quechua, aymara y guaraní

Tabla II.3. (continuación)

Jefes de Estado clave	Contexto político	Estructuras administrativas educativas	Marcos legislativos y reformas educativas
Evo Morales Ayma (2006-2019)	2009: Reforma Constitucional por Asamblea Constituyente, cambio ideológico, agenda de descolonización, Revolución Cultural Boliviana, fundación del Estado Plurinacional de Bolivia, controversia sobre la construcción de carreteras en el TIPNIS (Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro Sécuré)	Creación de la Unidad de Políticas de Intraculturalidad Interculturalidad y Plurilingüismo (UPIIP) dentro del Minedu 2011: Fundación del Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas (IPELC)	2010: Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (070/2010); se establece la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP)

Los cambios significativos durante el período de 2006 a 2016 merecen una comparación detallada. En Ecuador, mientras Correa se alineaba con el giro hacia la izquierda de la “marea rosa” que estaba sucediendo en toda América del Sur, sus simpatías con el movimiento indígena se enfriaron, los ideales del Sumak Kawsay (Buen Vivir) incorporados en la Constitución de 2008 apenas se pusieron en práctica y se inició un programa de modernización para la educación indígena. En Perú, la retórica del “perro del hortelano” de García, que expresaba su percepción de los pueblos indígenas amazónicos como un obstáculo para el plan económico nacional,¹⁷ y la ausencia de una asamblea constituyente, no favorecieron el avance de políticas proindígenas en educación. En Bolivia, a pesar de las altas expectativas generadas por la Asamblea Constituyente y las reformas sociales, hubo un deterioro gradual de la Revolución Cultural Boliviana de Morales, también debido a la hipocresía en torno a la política medioambiental. La reforma educativa de 2010 fue radical en papel, pero la implementación fue lenta.

¹⁷ En un artículo polémico en *El Comercio* (García 2007), el presidente peruano utilizó la metáfora del perro del hortelano para acusar a los habitantes indígenas de la selva amazónica de no permitir que nadie se beneficiara de los recursos naturales de su territorio.

En cuanto a la EIB en los tres países, especialmente en la década de los noventa, el apoyo financiero y técnico de agencias de desarrollo internacional, donantes bancarios y ONG fomentaron innovaciones en la formación docente. Hubo un enfoque en la teoría constructivista y el aprendizaje centrado en el alumno, la producción de materiales y mejoras infraestructurales. Hubo amplia evidencia de que los niños se beneficiaban al ser educados en sus propias lenguas en la escuela y por el enfoque pedagógico de resolución de problemas.¹⁸

Desde el punto de vista de la política, sin embargo, se dieron entendimientos divergentes sobre qué era la EIB, para quién era y cuál era su filosofía subyacente. Estas divergencias se daban en varias direcciones, a menudo en tensión entre sí. Por un lado, había una comprensión de la EIB como una operación tecnocrática, basada en los principios del multiculturalismo neoliberal aplicado regionalmente. El hecho de que los discursos de desarrollo global no se conectaban siempre con las realidades locales también debe ser considerado (Aikman 2012). De hecho, surgían preguntas sobre si la política de EIB podría realmente abordar la desigualdad social y económica y, por lo tanto, revolucionar el sistema educativo. Muchos académicos opinan que, aunque tenía fines pedagógicos progresistas, la EIB no enfrentó explícitamente los problemas estructurales que mantenían a niños y niñas indígenas en desventaja educativa. Al mismo tiempo, la EIB fue un espacio para la formación de una clase profesional indígena y proporcionó una plataforma para el empoderamiento de los movimientos indígenas dentro del Estado-nación (Gustafson 2014). En Ecuador, Bolivia y menos en Perú, había aspiraciones radicales para hacer de la EIB una base para una agenda descolonizadora. Ampliaré estos puntos a continuación, primero en relación con las opiniones de los padres y madres de familia y segundo en relación con la participación indígena.

La oposición de las familias al modelo EIB (Hornberger 1987; García 2003, 2005; Howard 2007) se ha debido a factores interconectados. En primer lugar, las medidas tomadas en épocas anteriores para obligar a niños

¹⁸ Para una evaluación de la Reforma Educativa boliviana en su décimo año, ver Contreras y Talavera Simoni (2005, 119-139)

y niñas de la escuela a hablar castellano, y las condiciones de marginación social y económica en las que vivían las comunidades indígenas, ayudan a explicar por qué las políticas adoptadas luego para revertir el orden de las cosas no han sido siempre bien recibidas. Desde la perspectiva de los padres y madres de familia con aspiraciones de movilidad ascendente para sus hijos e hijas y de las y los docentes que no se adhieren ideológicamente al modelo, aquellas medidas pueden ser vistas como contrarias a la corriente. En segundo lugar, existen muchas presiones socioeconómicas sobre la juventud indígena para alejarse de sus lugares de nacimiento, hacia los centros urbanos hispanizantes en búsqueda de educación y trabajo. En tercer lugar, los gobiernos tanto de Correa (Ecuador) como de García (Perú) utilizaron el argumento de que la EIB proyectaba una imagen de educación para la gente pobre y la población rural como razón para hacerla retroceder y, en el caso de Ecuador, alterar radicalmente el sistema de educación primaria.

Una comparación de los mecanismos de participación política indígena en los procesos de política educativa es también útil. En Ecuador, las organizaciones indígenas estuvieron involucradas desde el principio en el diseño y administración de la EIB, a cargo de la Dirección Nacional para tal fin. En Bolivia, mucho personal indígena fue asignado al equipo del Ministerio de Educación para la implementación de la Ley de Reforma de 1994. Si bien el ascenso al poder del MAS en el nuevo milenio significó cambios radicales en ese equipo, hablantes de las lenguas originarias aún ocupaban puestos gubernamentales en educación. En Perú, en la década de los noventa, la situación era diferente. La organización indígena estaba más desarrollada en la Amazonía que en la Sierra. La autodeterminación en los procesos de política educativa se hallaba más avanzada en Iquitos que en el centro de gobierno de Lima (Gustafson 2014, 90; López 2014).

Sin embargo, como señalan Rousseau y Dargent (2019, 170-171), la descentralización en Perú en el nuevo milenio ha significado que los gobiernos regionales desarrollaran niveles de autodeterminación y participación que les han permitido evolucionar sus propios regímenes lingüísticos con cierto grado de éxito, sin necesidad de organización indígena. Esto también

ha sido el caso en la Sierra (Zavala 2007, 194-195; 2014; 2020b).¹⁹ Pese a que en algunos análisis se percibía que el Perú seguía un camino diferente al de sus vecinos, vale la pena señalar que FORMABIAP fue fundado durante el mismo período que la DINEIB en el Ecuador (tablas II.1 y II.2). Como punto comparativo adicional, durante el tiempo en que la educación indígena en Ecuador fue administrada por una DINEIB parcialmente autónoma, bajo la Reforma de 1994 en Bolivia los CEPO articularon los intereses del sistema educativo indígena dentro del Ministerio de Educación hispanista. Estas estructuras diferentes sirvieron a fines análogos.

Una opinión común es que la EIB en Ecuador se da “desde abajo hacia arriba” en mayor medida que en los otros dos países. Gustafson (2014, 88) compara la implementación de arriba hacia abajo de la EIB en Perú con la “relación más dialogante, aunque a veces conflictiva, entre el Estado y los movimientos sociales en Ecuador y Bolivia”. Sin embargo, juzga que el comienzo del mandato de Humala ofreció nuevas esperanzas: “Al igual que Correa en Ecuador y Morales en Bolivia, la elección de Ollanta Humala en Perú [2011] abrió expectativas para un giro estatal hacia políticas más progresistas en favor de los pobres y de los indígenas” (88).

Hay abundante evidencia en estos capítulos de procesos de abajo hacia arriba que alimentan la legislación y políticas que se derivan de ellos. En los casos de Ecuador y Bolivia, esto se debió a la participación de las organizaciones indígenas en las Asambleas Constituyentes para reescribir las Constituciones en la década del 2000: “¡Las leyes no son regalos, compañeros y compañeras, las leyes son conquistas!”, como exhortó la activista aymara Lidia a los maestros en nuestro debate grupal de 2019 en Cochabamba.

El potencial de la EIB de actuar como plataforma para el desarrollo profesional indígena y el empoderamiento político relacionado es una característica de los tres países en su historia reciente. Esto ha llevado a cierta ambivalencia a nivel gubernamental. Refiriéndose a Perú, Gustafson señala que, mientras FORMABIAP atrajo el apoyo de donantes del gobierno español conservador, bajo el multiculturalismo neoliberal del

¹⁹ El activismo en cuanto a la alfabetización y la educación en la Sierra peruana también se construyó en torno a un sentido de identidad “no indígena” por parte de activistas, y al rechazo de los padres y madres de familia a este enfoque (García 2003, 2005).

régimen de Fujimori en los años 90, el fortalecimiento del movimiento indígena habrá sido un resultado no previsto de estos avances, en contra de los intereses del Estado:

cuando la formación de maestros amazónicos ayudó a fortalecer la organización indígena, [...] (AIDSESEP), que se convirtió en un núcleo de oposición a las políticas de desarrollo petrolero del gobierno reciente en la región, la EIB y las organizaciones indígenas llegaron a ser percibidas como obstáculos para el Estado. A la vez que el Estado hablaba a veces de interculturalidad, estos conflictos llevaron a la violenta represión en Bagua en 2009 [...], la EIB y el resurgimiento indígena ahora se percibían como amenazas directas a la expansión del capital petrolero que se estaba desatando en la región amazónica. Una interpretación simplista de la EIB como un programa arraigado en la estrategia cultural neoliberal no comprende estas articulaciones políticas (Chiroque en “Educación: muestra de las raíces del Baguazo”, 16/5/2010, y “Baguazo y educación intercultural bilingüe”, 24/5/2010, publicadas en *Educación Esperanza*, blog, citado por Gustafson 2014, 88-89).

Gustafson (2014, 89) profundiza en este punto, comparando los tres países:

Al igual que con Correa y Morales, el gobierno de Humala en unos pocos meses también ha frustrado a muchos con el continuo y agresivo apoyo a las actividades mineras y petroleras [...]. Esto significa que, como en Ecuador, vemos al Estado, por un lado, ejerciendo un poder violento y coercitivo para imponer políticas económicas, mientras que, por otro lado, ofrece aperturas, aunque limitadas, para debates sobre la mejora de la educación intercultural bilingüe.

La tensión entre una voluntad ostensible de apoyar los derechos indígenas y promover el multiculturalismo y una agenda económica que requiere la explotación industrial de los recursos naturales ubicados en territorio indígena se manifiesta una y otra vez en los tres países.

Las interrupciones en la implementación de políticas públicas que conllevan los cambios de gobierno también han causado problemas. Debido a la naturaleza partidista de los nombramientos en la administración pública,

un cambio en la administración significa una reestructuración en el personal del Ministerio de Educación. Esto fue notable en Ecuador durante la Revolución Ciudadana de Correa, en Perú bajo García y en Bolivia bajo Morales. En Bolivia, la mayoría del personal que había acumulado experiencia en EIB durante el período de la Reforma de 1994 perdió sus puestos; los nuevos equipos tuvieron una curva de aprendizaje pronunciada. Al comparar la interrupción en la entrega de la EIB que ocurrió con el cambio de régimen en Bolivia en 2006 con el efecto del régimen de Correa (2007-2017) en Ecuador, notamos que aunque los efectos fueron similares, la ideología y los métodos eran diferentes. Bajo García, en Perú, una ruptura similar ocurrió en 2006, debido a las prioridades extractivistas del gobierno y la postura antindígena relacionada; desde arriba, se disminuyó la voluntad política. Tanto en Ecuador como en Bolivia, la derogación de una ley de educación previa y su reemplazo por una nueva fue un medio para que los gobiernos entrantes impusieran su marca ideológica respectiva. Como corolario de esto, los materiales didácticos producidos bajo un régimen fueron descartados por el siguiente, tanto en el caso de Ecuador como en el de Bolivia.

Si bien los disturbios sociales han interrumpido el desarrollo de la educación indígena, las protestas políticas también han tenido un efecto regenerador. En el caso del Perú, la violencia de los años de Sendero Luminoso paralizó el sistema. Fueron necesarios el “Baguazo” de 2009 y la elección de Ollanta Humala en 2011 para revitalizar la legislación sobre derechos lingüísticos y renovar la atención a la EIB. En Ecuador, la década de los noventa vio una serie de levantamientos indígenas que sirvieron para mantener la agenda de las organizaciones sobre la mesa. A principios de la década del 2000 en Bolivia, disturbios masivos derribaron al presidente y allanaron el camino para la victoria electoral del MAS. Después de esto, una agenda de descolonización anunció una nueva era para la educación indígena, y su implementación está en curso.

El efecto de la pandemia del COVID-19 en la vida de la gente debe ser sumado al de los conflictos sociales y políticos, la guerra interna y la industrialización de los recursos naturales. En las áreas urbanas, esa crisis de salud ha tenido un efecto devastador en las personas menos favorecidas. Muchas personas de origen indígena regresaron a sus comunidades de

origen, donde el entorno rural facilita el distanciamiento social. En este contexto, los estudiantes volvieron a conectarse con sus raíces culturales.

Aunque los contextos ideológicos y políticos son diferentes, existen paralelismos entre el modo cómo el Estado ha tomado el control sobre la formación de docentes de EIB en Ecuador y cómo esta fue trasladada en Bolivia de las universidades a los recién creados colegios estatales de formación de docentes. Además, en los tres países estudiados se ha introducido la prueba de habilidades lingüísticas para los docentes, un claro ejemplo de regimentación.

Ecuador y Bolivia han visto un aumento del autoritarismo en su historia reciente, aunque trazando líneas diferentes y por razones distintas. En Ecuador, esto ocurrió durante los años de la DINEIB, cuando los indígenas tenían prioridad sobre los mestizos en el mercado laboral de la EIB. El autoritarismo de los años de Correa fue una contraofensiva para suprimir la oposición de la organización indígena a las actividades de las industrias extractivas. En Bolivia, el MAS adoptó tácticas autoritarias para mantener un estricto control sobre el poder, al excluir a instituciones e individuos no alineados.

Como muestran los datos del censo en el capítulo 1, el avance del castellano continuó en los tres países en la primera década de este milenio. Esto se debe a una compleja combinación de factores, incluido el avance en la modernización social e infraestructural desde el cambio de siglo, junto con la globalización. Estos factores influenciaron las prioridades políticas locales, que durante unos diez años a partir de 2006 dejaban poco espacio para pensar la diversidad cultural. El paisaje sociolingüístico alterado que resultó de estos años puede explicar algunas de las dificultades para relanzar la EIB, una vez que los vientos políticos soplaron nuevamente a su favor. En términos generales, la castellanización a gran escala dificulta explicar a los padres y madres la necesidad de aquella forma de educación. Además, existen dificultades continuas para reclutar docentes de EIB que tengan un conocimiento adecuado de las lenguas pertinentes. Los indígenas que tienen el nivel de formación profesional requerido, debido a la trayectoria educativa y migratoria que han seguido para alcanzar ese nivel, es posible que ya no sean competentes en sus lenguas de socialización temprana. Esta ironía persiste en los tres países, donde las habilidades en lenguas indígenas se han convertido en un requisito para trabajar en educación u otros contextos.

Desde hace tiempo se ha señalado en círculos de planificación de la EIB que un enfoque de “talla única” es inadecuado, dada la diversidad sociolingüística con la que se encuentran los docentes en las comunidades y aulas a las que son asignados. Como observó Sheila Aikman (comunicación personal, 2020), “me parece que este es uno de los grandes desafíos que los formuladores de políticas evitan y los profesionales luchan por abordar, o ignoran, porque es demasiado difícil y complejo de tratar adecuadamente”. Albó (1995) formuló un caso convincente para un enfoque más a medida, una “educación bilingüe diversificada”, como él la llamó, basada en la evidencia del censo de Bolivia de 1992 y en el contexto de la reforma de 1994 de ese país. Hasta donde sé, Perú es el único de los tres países que actualmente aplica tal principio, habiendo desarrollado el Mapa Etnolingüístico del Perú como herramienta de planificación educativa, y el sistema de diagnóstico de escenarios sociolingüísticos.

Entre los problemas frecuentemente citados que restan éxito a la EIB está el hecho de que su implementación tiende a estar restringida al sector de las escuelas primarias rurales. Esto significa que hay una falta de continuidad; una vez que las y los estudiantes pasan a la educación secundaria, ello implica frecuentemente viajar a áreas urbanas dominadas por el castellano donde están ubicados los planteles. El entorno social y la educación secundaria ofrecida apenas tienen en cuenta sus identidades lingüísticas y culturales. Sin embargo, el apoyo a la EIB es igualmente necesario en este nivel; las y los adolescentes indígenas son vulnerables a la discriminación en un entorno completamente hispanohablante y “termina[n] por negar sus tradiciones culturales y su lengua” (Trapnell y Zavala 2013, 68).

En términos generales, las estrategias de interculturalización adoptadas en los establecimientos secundarios se ven como del tipo funcional (Tubino 2015), dirigidas a mejorar la movilidad social y nivelar las credenciales profesionales, en vez de buscar generar cambios estructurales sustanciales en la sociedad, o problematizar la relación entre diversidad cultural y lingüística y desigualdad académica (Trapnell y Zavala 2013, 69; Zavala y Córdova 2010). Trapnell y Zavala (2013, 69) también observan que el sistema de educación secundaria no ha cerrado la brecha entre la EIB en la escuela primaria y los programas que han aparecido en las instituciones

de educación superior: “el proceso de desarraigo que genera la educación secundaria (y una sociedad discriminadora y racista) es tan fuerte que en frecuentes ocasiones es demasiado tarde para revertirlo”.

En resumen, como detalla López (2021a), el paisaje social y lingüístico que la EIB buscaba abordar cuando se propuso el modelo hace unas cinco décadas se ha vuelto irreconocible. Las políticas luchan por mantenerse al día con las realidades cambiantes y, en el camino, los avances han sido obstaculizados por rupturas sociales, medioambientales y políticas.

Queda por comparar la relación entre lengua y territorio. Según se expuso en el capítulo 2, la cartografía lingüística-territorial sirve al Estado como técnica que ayuda en la planificación, aunque puede llegar a distorsionar la relación ancestral entre los pueblos y sus tierras. En Ecuador vimos cómo las lenguas y los territorios fueron divididos en zonas administrativas, donde los pueblos de diversas culturas están agrupados para fines burocráticos, en contraposición a las líneas de afinidad natural.²⁰ En Perú, el principio de preponderancia produce situaciones en las que una lengua puede ser borrada del Mapa Etnolingüístico en ciertos niveles, debido a su condición de minoría numérica. En Bolivia, de manera similar, el principio territorial compite con el de personalidad al determinar qué lengua se adoptará en el sistema de EIB en cada área.

²⁰ En 2024, las zonas de planificación para la gestión de servicios públicos seguían en vigencia.

PARTE III
LA LENGUA EN LOS ESPACIOS
(POS)COLONIALES

Capítulo 6

Literacidad, textualización y mediatización

En junio de 2021, un periódico británico destacado informó sobre las próximas elecciones presidenciales en Perú con las siguientes palabras:

Los peruanos deben elegir entre el hijo de campesinos analfabetos que se compromete a cambiar la economía de libre mercado del país y la hija de un autócrata de los años 90 poco popular, que enfrenta la cárcel por acusaciones de corrupción, cuando voten el domingo en las elecciones más polarizadas en la memoria reciente (Collins 2021).

Estos candidatos dividieron las opiniones de los votantes por razones muy diferentes. Aquí viene al caso la representación negativa del izquierdista Pedro Castillo, un líder sindical del magisterio, hispanohablante, a la luz del supuesto “analfabetismo” de su familia campesina. Semanas más tarde, cuando quedó claro que Castillo había ganado contra Keiko Fujimori por una mayoría muy ajustada, se levantaron acusaciones de fraude electoral en los recuentos de varios recintos de votación amazónicos y serranos remotos. Estas acusaciones surgieron porque, en muchos casos, las firmas que los votantes realizaban no coincidían con las que aparecían en sus cédulas de identidad nacional. Como explica Chavarría (2021), las inculpciones reflejan una falta de comprensión de la realidad social en muchas partes del Perú, donde no hay oportunidad de leer y escribir sino en contextos limitados, y no hay necesidad de usar (y por lo tanto practicar) la firma más allá del trámite de solicitud de la cédula de identidad. La injusticia de las

acusaciones alimentó la controversia en Perú y sacó a la superficie el discurso discriminatorio subyacente sobre el analfabetismo en los Andes.¹ Esta controversia nos provee un punto de partida para el tema a explorar en este capítulo: las repercusiones hoy en día de la introducción de la literacidad alfabética romana en la región andina en el siglo XVI.

¿Pueblos sin escritura?

Existe la percepción común de que las civilizaciones prehispánicas de los Andes no tenían un sistema de escritura, a diferencia de sus contrapartes en Mesoamérica (Robinson 2007). Sin embargo, quienes contribuyeron para el volumen editado *Writing without Words* (Hill Boone y Mignolo 1994) ayudaron a desacreditar este mito desde un punto de vista antropológico-histórico. Su trabajo, y otros estudios posteriores, amplían nuestra comprensión de lo que puede significar “escritura” en el contexto andino.

Antes de la conquista española, las sociedades indígenas andinas tenían sistemas bien establecidos de textualización para la comunicación de conocimientos, que no representaban el habla. Utilizo la palabra “textualización” como un término más amplio que “literacidad” para abarcar la producción, transmisión y recepción del conocimiento a través de la gama de medios que se encuentran en el registro histórico andino, como el *kipu*

¹ En 2020, las tasas de alfabetización para los países estudiados fueron las siguientes: Ecuador, 93 %; Perú, 94 %; Bolivia, 93 % (Indexmundi 2021). Sin embargo, estas cifras se refieren a la alfabetización en castellano y entre los grupos más jóvenes; las tasas en áreas rurales y entre las poblaciones indígenas y de personas adultas mayores son considerablemente más bajas (Ballard 2021). El 9 % de las personas de 15 años y más son “completamente analfabetas” en países de América Latina y el Caribe (alrededor de 38 millones de individuos), mientras que las tasas de “analfabetismo funcional” hacen que la cifra sea significativamente más alta (CEPAL 2013). Debe tenerse en cuenta el uso del término “analfabetismo” en los índices de desarrollo económico y pobreza; los analistas que adoptan un enfoque de “literacidad como práctica social” (Street 2013; Zavala 2002) evitan aquel término debido a sus connotaciones de déficit. Al decir “literacidad” (*literacy*) me refiero a la habilidad de inscribir y descifrar conocimiento e información, lo que, en el contexto andino, se practica mediante otros muchos medios, no solamente el alfabético; por ello también podemos hablar de “literacidades”.

y la iconografía en textiles y cerámicas. Hill Boone (1994, 15) denomina estos sistemas como “semasiográficos”, que son “supralingüísticos porque pueden funcionar fuera de la lengua”.² La investigación etnohistórica demuestra cómo estos operaban en paralelo con la literacidad alfabética de varias maneras, una complementariedad entre medios que persiste hoy en día (Allen 1997; Salomon 2004; Salomon y Niño-Murcia 2011).

La oralidad ha sido un canal primordial para transmitir la historia, realizar la praxis social del grupo y mantener vivo el arte verbal en las lenguas indígenas (Howard-Malverde 1989; Mannheim y van Vleet 1998; Allen 2011). En las formas de vida tradicionales, la oralidad y las prácticas de textualización dependen unas de otras de manera crucial. Durante las últimas tres décadas, la expansión de los medios de televisión e internet en áreas rurales y la migración de las generaciones más jóvenes a centros urbanos han transformado esa situación. No obstante, los medios orales y materiales están vinculados entre sí en las tecnologías comunicativas andinas tanto en el día de hoy como en el pasado. Esto tiene implicaciones para los debates académicos sobre la relación entre el habla y la escritura, así como para el diseño e implementación de políticas lingüísticas culturalmente sensibles.

Los países andinos ofrecen un escenario particular en cuanto a las relaciones entre (i) los medios indígenas de comunicación (o sistemas de textualización), la oralidad y la escritura alfabética y (ii) las lenguas originarias y el castellano. Estas relaciones dieron lugar a una asimetría semiótica que moldeó las desigualdades y también fue moldeada por estas en las relaciones sociales, económicas y políticas entre las poblaciones que hablan las lenguas indígenas y las potencias coloniales, luego postcoloniales, de habla española. Vimos surgir esta asimetría en el *Manuscrito de Huarochiri* de finales del siglo XVI, presentado en el capítulo 1. Hoy en día, la literacidad alfabética y el hablar castellano todavía se perciben como necesariamente conectados. Desde una perspectiva ideológica, esta percepción puede afectar la posibilidad de que las lenguas indígenas sean consideradas vehículos para la escritura alfabética.

² Sobre el *quipu*, ver Quilter y Urton (2002) y Hyland (2017); acerca de la práctica textual de los textiles, ver Arnold y Yapita (2006, 6) y Arnold (1997).

En este capítulo, mientras me centro en la grafización³ de las lenguas indígenas, también tomo en cuenta el uso del castellano por parte de los pueblos indígenas con fines de escritura. Observo cómo la literacidad y la textualización apoyan una variedad de funciones, desde el proselitismo religioso hasta la educación, la burocracia comunitaria y la comunicación interpersonal, y cómo se mediatizan a través de medios analógicos, cultura popular y medios digitales. Intento trazar las fuerzas centrípetas y centrífugas asociadas con la alfabetización en estos contextos. Si bien las fuerzas centrípetas asociadas con la estandarización y la regimentación lingüística han sido dominantes por mucho tiempo, ahora las fuerzas centrífugas están cobrando relevancia; se están desarrollando nuevas formas de grafizar y mediatizar las lenguas originarias, tanto en las plataformas digitales como en el mundo real.

Literacidad en el período colonial

Durante el período colonial, la escritura alfabética fue introducida en diversas esferas: los eclesiásticos escribieron gramáticas de las lenguas recién encontradas y manuales dirigidos a la conversión religiosa; las autoridades coloniales redactaron leyes y compilaciones de censos de población; los militares y otros funcionarios escribieron historias que documentaban la Conquista. Estos modos de comunicación y medios de organización social constituyeron un cambio radical. Arnold y Yapita (2006, 20) proponen que, mientras en tiempos prehispánicos los incas gobernaban a través de “una política textual fundada en tela” relacionada con un modo de producción basado en el territorio, la administración colonial española ejercía su autoridad con un modo de producción basado en el papel y el funcionamiento burocrático.

La escritura en las lenguas indígenas andinas en el período posthispanico temprano fue una empresa colonizadora a la manera descrita por Errington (2008) para otras partes del mundo. Una figura dominante de la

³ Por “grafización” (*graphisation*) me refiero al proceso de idear un sistema de escritura para una lengua hasta entonces no escrita, siguiendo a Hornberger y King (1998, 408), quienes citan a Ferguson (1968).

época fue el gramático español y humanista Elio Antonio de Nebrija, para quien la tarea era aplicar el “arte de las letras” a lenguas de los territorios recién conquistados, según los principios de la gramática (latina).

Como humanista, Nebrija sabía que el poder de una lengua unificada, a través de su gramática, residía en enseñarla a los bárbaros, así como en controlar sus lenguas escribiendo sus gramáticas. Nebrija logró persuadir a la Reina Isabel de que su destino no solo era conquistar, sino también civilizar. La expresión “civilizar”, en lugar de “colonizar”, sirve para representar el programa y las motivaciones de los hombres de letras del siglo XVI (Mignolo 1992b, 307-308).

En Perú, miembros de las órdenes dominicana y jesuita asumieron la misión de describir y escribir en las lenguas autóctonas andinas. Compilaron gramáticas y diccionarios de quechua y aymara, y elaboraron catecismos y otros materiales con fines de evangelización, todo ello en el sistema alfabético romano.

Según su análisis de un corpus de textos quechuas escritos por sacerdotes seculares y parroquiales del siglo XV al XVI, Durston (2007, 3) afirma que “la escritura cristiana en quechua fue una de las primeras líneas del colonialismo español en los Andes”. Califica el registro (peruano meridional) de estos y otros textos de la época como “quechua pastoral”, y observa lo siguiente sobre su función: “los textos quechuas pastorales son testigos estratégicos de las interacciones coloniales y las relaciones de poder porque son sus constituyentes; no son comentarios o racionalizaciones posteriores” (3). La importancia política de inscribir la lengua indígena utilizando el sistema de escritura europeo es clara.

La cuestión de la lengua fue el mayor desafío para los misioneros coloniales. El debate giraba en torno a si era mejor para el clero aprender los idiomas nativos y buscar formas de traducir el mensaje cristiano, o si los indígenas debieran ser obligados a aprender castellano. Los primeros años del período colonial vieron una preferencia por la primera opción, y el Concilio de Trento (1545-1563) ya había abogado por predicar en las lenguas vernáculas. Sin embargo, esta política estaba en desacuerdo

con los decretos reales que requerían que los indios aprendieran castellano (Durston 2007, 36), y un enfoque “antivernáculo” cobró impulso hacia finales del siglo XVI (Mannheim 1991a, 68-71). El Tercer Concilio de Lima (1582-1583), que tuvo lugar durante un período de reformas profundas en Perú bajo el virrey Toledo, proporcionó a la Iglesia un marco legislativo para la política lingüística colonial. Con sus directivas para escribir textos de enseñanza religiosa para uso de los sacerdotes en castellano, quechua y aymara, el Tercer Concilio fue un impulso clave para escribir en los idiomas andinos nativos (Mannheim 1991a, 66-67; Durston 2007, 28). De alguna manera, su labor prefigura la planificación del corpus de las lenguas indígenas que ocurre en la actualidad.

También es importante señalar que la difusión de la lengua española y los sistemas de escritura europeos fue facilitada en gran medida por la imprenta. Estos fueron los albores del capitalismo de imprenta y su impacto en la construcción del Estado nacional, como lo argumenta Anderson (1991). El italiano Antonio Ricardo estableció la primera imprenta en Sudamérica en Lima en 1584; él llegó desde México con el fin expreso de publicar la *Doctrina christiana y cathecismo*. Este producto del Tercer Concilio Limense contenía textos en quechua y aymara para los cuales no se encontraban correctores de pruebas en México (Durston 2007, 100-101).⁴

Además de los textos pastorales, surgieron otros géneros en quechua. A medida que avanzaba el siglo XVII, apareció la costumbre del drama religioso vernáculo en Cusco, modelado según la dramaturgia del Viejo Mundo, escrito por y para miembros de la élite criolla bilingüe (Mannheim 1991a, 71-74; Itier 1995, 2000; Durston 2007, 20-21). Esta promoción cultural de las lenguas indígenas fue suprimida bajo la administración borbónica a finales del siglo XVIII, ante el surgimiento del movimiento independentista (Mannheim 1991a, 74-76). El hecho de que dicha tradición literaria apareciera en el Cusco nos hace apreciar las raíces de la hegemonía que alcanzó el quechua del sur peruano, cuyas repercusiones ideológicas aún se sienten.

⁴ La *Doctrina christiana y cathecismo para instruccion de los Indios* (Tercer Concilio Limense 1584 citado por Mannheim 1991a) fue una herramienta clave para orientar a los sacerdotes en su misión de evangelización. Fue el primer libro impreso en Sudamérica y el primer volumen impreso en incluir textos en quechua y aymara (Calvo 2003, 278).

En dirección contraria, desde el período colonial temprano, las autoridades indígenas adoptaron el sistema de escritura europeo para sus propios fines, por ejemplo, para presentar demandas sobre títulos de tierras, escritas en castellano, ante la administración colonial. Una cultura epistolar judicial y política se extendió por las colonias (Lienhard 1992).

Ideologías de la literacidad y el poder simbólico

Según han mostrado los analistas culturales, la llegada de la escritura alfabética romana al Nuevo Mundo tuvo un efecto poderoso en el imaginario indígena. El poder simbólico asociado con ella está encapsulado en recuentos del Requerimiento, el documento que los conquistadores leían en voz alta a los habitantes de las islas del Caribe, quienes no lo comprendían; era un acto de posesión territorial. La lectura del Requerimiento figura en representaciones populares contemporáneas de la Conquista (Todorov 1984, 146-149; Harrison 1989, 32-34). Puede haber influenciado una danza dramatizada, a menudo presentada en carnaval, que describe el encuentro entre el inca Atahualpa y Francisco Pizarro en Cajamarca en 1532. En una escena, los incas intentan descifrar una hoja de pergamino que los hombres de Pizarro le han entregado (Lara 1989, 78; Beyersdorff 1998; Howard 2002).

El poder simbólico asociado con el sistema de escritura europeo puede estar relacionado con el estigma que rodea al “analfabetismo” que se ha registrado en estudios etnográficos en los Andes. El no saber leer y escribir usando el alfabeto romano se representa como un déficit que debe abordarse en los programas de alfabetización de adultos, experimentado por los participantes en esos programas como un desempoderamiento. En una investigación que realicé en Bolivia a mediados de la década de los noventa, entrevisté a participantes de un programa de alfabetización vernácula financiado por UNICEF para mujeres quechuahablantes, y observé sesiones de capacitación. El programa *Yuyay Jap'ina* (agarrar conciencia) tenía como objetivo enseñar a leer y escribir primero en el idioma indígena, con una transición posterior a

habilidades de habla y escritura en castellano. Las entrevistas revelaron ideologías prevalentes en torno a la alfabetización. Una idea que escuché en la entrevista realizada a Maclovía en aquellos tiempos fue que, para saber algo y ser plenamente humano, uno debe poder leer y escribir.

Es que yachanapaq ari i; mana yachaspari animal hinallan ña kayku i, yachaspari entonces mananña ari. Mana yachaspaqa animalhinallaña purikuyku ari i, ni imaynamanta ñawiriytapis atiykuchu, chaypaq kanman kay Proyecto Yuyay Jap'iyqa.

[Leer y escribir] es para saber cosas; si no sabemos cosas ya somos como animales nomás, y si sabemos cosas ya no, ¿verdad? Si no sabemos nada caminamos como animales nomás, no podemos leer nada, para eso sería el Proyecto Yuyay Jap'ina (Howard-Malverde 1998, 186).

Otra participante en el programa, Adela, habló de su motivación para aprender a leer y escribir, en los siguientes términos:

Mana ñawiriyta qillqariyta yachaykuchu entonces chayrayku llaqta runaspis anchata sarunchawayku abusawayku, mana parlaykuchu ñuqayku castellano chayrayku qhichwalla parlakuyku. Entonces paykuna castellano parlay má atin nikunku ñuqaykutataq qhichwa parlasqaykurayku anchá sarunchaykuwayku imá abusay munawayku abusallawayku imá huk ovejitatapis ima, huk corderitotapis huk chhika qullqillawan munanku. Ari. [...] Achhayrayku entons interes apakuyku kay Proyecto Yuyay Jap'inapiqa entons astawan yachasunchik astawan leéy yachasun qillqáy yachasunchik. Chaywan manaña engañachikusunchu.

No sabemos leer y escribir y es por eso que la gente del pueblo nos pisotea y nos abusa, porque no hablamos castellano sino solo quechua. Entonces ellos dicen que no podemos hablar castellano, y por lo que hablamos quechua nos pisotean mucho y quieren abusar de nosotros, nos abusan nomás por querer una ovejita o un corderito por poco dinero. Sí. Es por eso que nos interesa el Proyecto Yuyay Jap'ina entonces, para saber más y para saber leer y escribir. Con eso ya no nos haremos engañar (Howard-Malverde 1998, 185-186).

Una tensión, arraigada en la colonialidad del poder, acompaña el deseo de los pueblos indígenas andinos por la alfabetización en castellano. En la era del indigenismo a principios del siglo XX, la clase política letrada tenía dos miradas, algo contradictorias, al respecto. Como argumenta Larson (2011, 151), pretendía “integrar a las masas indígenas en el Estado-nación modernizante como una fuerza laboral subalterna”, mientras al mismo tiempo trataba de “negarles el poder de la escritura, el sufragio y, en última instancia, la ciudadanía”.

Si bien no hay duda de que una ideología de poder subyace la alfabetización en contextos coloniales y poscoloniales andinos, la investigación etnográfica y sociolingüística también ha identificado resistencia a este discurso entre los grupos quechua y aymarahablantes. La idea y la práctica de textualizar las lenguas indígenas en el medio alfabético no se han dado sin problemas para sus hablantes. Esto puede deberse a maneras incongruentes de entender la naturaleza de la lengua, que subyacen a las relaciones asimétricas entre lenguas y sistemas de escritura producidas por la colonización. Algunos ejemplos lo ilustran.

- En la década de los ochenta, regresé al pueblo de la Sierra central del Perú donde había estado grabando narrativas orales en quechua, llevando una pequeña publicación en forma de folleto, que contenía transcripciones escritas de los cuentos. A medida que el folleto circulaba entre los narradores, escuché comentar que las versiones impresas estaban siendo consideradas “correctas”, mientras que otras versiones orales de la historia que la gente había escuchado se consideraban menos válidas.
- Aunque prevalezca la idea de que la versión correcta de una historia es aquella que se consigna por escrito, también encontré evidencia de que lo contrario puede ser cierto. En comunidades quechuas del Norte de Potosí, Bolivia, en la década de los noventa asistí a una clase de alfabetización en quechua en la que a los estudiantes se les dio un texto que describía el comportamiento del zorro como un predictor del clima. Cuando terminaron de leer en voz alta, una señora mayor que escuchaba desde el fondo del aula observó que el libro había omitido

muchos detalles cruciales sobre el ladrido del zorro que se necesitaba notar para hacer una predicción precisa. Procedió a imitar el sonido que hace el zorro: un tipo de ladrido para la lluvia y otro para el tiempo seco. Me llamó la atención que ni los estudiantes ni la maestra parecían tener este conocimiento y aceptaban sin cuestionar la versión abreviada contenida en el texto escolar (Howard-Malverde 1998). La elaboración performativa de la señora mayor sobre el texto escrito sugería una ideología inversa de la escritura: un libro no es necesariamente la autoridad definitiva en la materia.

- También es importante destacar la noción de “paraliteracidad”, como comenta Allen (2014, 222) en su reseña del trabajo de Rappaport y Cummins (2012, 192) sobre las literacidades en el período colonial. Para estos autores, una sociedad paralectrada está “compuesta por personas que, aunque no podían leer ni escribir, participaron en la alfabetización desde sus márgenes”. Allen encuentra esto relevante para sus observaciones sobre la forma en que la literacidad parecía operar en el área rural peruana a mediados del siglo XX. Describe una ocasión en la que un dirigente de la comunidad, no alfabetizado, detectó discrepancias en documentos escritos a pesar de, técnicamente, no poder leerlos. Notó una diferencia superficial entre la versión manuscrita y la copia que había sido mecanografiada por el maestro de escuela. El dirigente se la mostró a un tercero y, efectivamente, el maestro había insertado una solicitud para cerrar la escuela, sin el permiso de los comuneros.
- Como ejemplo final, el material escrito en quechua y aymara para su uso en escuelas de EIB generalmente comprende textos que han sido traducidos del castellano. Al producir materiales didácticos en línea para su uso durante la pandemia del COVID-19, se hicieron esfuerzos para redactar directamente en las lenguas originarias, un proceso que desafía la labor de quienes planifican por razones de actitud (Santiago, Lima, comunicación personal, 2019). Esto confirma la asociación inherente entre la escritura alfabética y el castellano: considerar que las lenguas indígenas puedan escribirse y leerse autónomamente requiere un cambio radical de percepción.

La grafización de las lenguas originarias andinas

La escritura hace que la lengua sea visible en la vida de las personas, abierta a la ideologización y reflexión metalingüística. Esto es particularmente cierto en el desarrollo de alfabetos y ortografías para lenguas previamente no escritas. El proceso consciente de planificación del corpus significa que, al ser consignada por escrito, la lengua es tratada como un objeto en lugar de una práctica comunicativa; la idea de las lenguas como entidades fijas evoluciona frecuentemente en este contexto (Jaffe et al. 2012; Street 2013), y tal objetivación puede ser contraproducente para la vitalidad y supervivencia de una lengua a largo plazo.

Hasta finales del siglo XX, la literacidad alfabética en lenguas indígenas en los Andes estaba en manos de agentes no indígenas, como sacerdotes, administradores coloniales, misioneros, educadores y planificadores. En la actualidad, los pueblos indígenas están desarrollando prácticas de escritura alfabética en sus propias lenguas en diversos espacios. Sin embargo, siguiendo la tradición humanista europea, la literacidad alfabética fomenta un impulso hacia la estandarización lingüística. Este proceso está lleno no solo de dificultades técnicas sino también de obstáculos ideológicos. La estandarización resulta altamente polémica: las diferencias de opinión revelan fisuras entre grupos de interés y rivalidades regionales arraigadas, como lo veremos.

En los discursos de planificación lingüística en los países andinos hay variación en el uso de los términos “alfabeto” y “ortografía”. En muchos contextos, parecen usarse indistintamente. Propongo mantener una distinción entre “alfabeto”, como un inventario de grafemas para escribir un idioma de acuerdo con ciertas reglas de ortografía, y “ortografía”, entendida como las reglas de escritura que hacen uso de ese alfabeto. Por ejemplo, en el quechua del sur del Perú y Bolivia, el morfema verbal que indica acción en progreso puede deletrearse de varias maneras como {sha}, {sya}, {sa} y {chka}.⁵ Estas variaciones reflejan diferencias regionales y dialectológicas

⁵ En mis anotaciones, los corchetes [] indican representación fonética, las barras / / indican fonemas y las llaves { } indican representación gráfica.

en la pronunciación. Todas las ortografías utilizan las letras del alfabeto unificado acordado entre los dos países en 1984, pero no de la misma manera. Las convenciones ortográficas difieren y algunas se convierten en motivo de controversia entre las partes interesadas. La oficialización del alfabeto y el acuerdo sobre la ortografía estandarizada pueden ser dos etapas distintas. El quechua peruano central es un caso ilustrativo: un acuerdo ministerial sobre ortografía para esta variedad se emitió en 2014, treinta años después del acuerdo sobre el alfabeto unificado.

La estandarización abarca no solo la grafización, sino también la elaboración léxica. Esto incluye el tratamiento en la escritura de préstamos lingüísticos, la creación de neologismos y otras estrategias (Joseph 1987). Estos fenómenos han sido analizados respecto a las lenguas quechuas ecuatorianas (Montaluisa Chasiquiza 2019), del sur del Perú (Hornberger 1995) y bolivianas (Albó 1987b), desde la década de los ochenta; y en relación con el aymara en el contexto de la reforma educativa boliviana de la década de los noventa (Arnold y Yapita 2003). Limerick y Hornberger (2021) comparan el Perú de los años ochenta con el Ecuador en la década de 2010, en este aspecto. La estandarización de las variedades quechuas peruanas centrales recibió menos atención institucional hasta 2014, tema que expongo a continuación.

La introducción del alfabeto romano

Antes de la década de los ochenta, el monolingüismo en lenguas indígenas de niños y niñas que ingresaban a la educación primaria en castellano significaba que se enfrentaban a aprender a leer y escribir en una lengua que no entendían. Esto fue posible debido a la naturaleza misma de la tecnología alfabética; como observó Illich (1987, 13): “solo el alfabeto hace posible leer correctamente sin entender una palabra”. Con el objetivo de abordar este problema, los misioneros del ILV habían avanzado en la educación bilingüe indígena, especialmente en la Amazonía en los tres países, durante varias décadas.

Mientras en las lenguas de la Sierra se había desarrollado una cultura de la escritura con fines religiosos y legales desde el período colonial en adelante, las lenguas amazónicas solo se habían escrito en el siglo XX,

con el propósito de la traducción de la Biblia. Desde finales de la década de los ochenta en Ecuador y Bolivia, y la de los noventa en Perú, el Estado tomó las riendas. Como se vio en la Parte II, los programas de EIB se convirtieron en un foco para el desarrollo de la lecto-escritura alfabética en lenguas indígenas. La escritura estandarizada de esas lenguas se convirtió en una piedra angular de la planificación lingüística estatal para la educación formal.

Muchas de las decisiones alfabéticas que habían tomado los misioneros fueron modificadas de acuerdo con los criterios que aportaron los planificadores estatales, los lingüistas universitarios y las organizaciones indígenas. Como han mostrado los sociolingüistas, los argumentos ortográficos, especialmente los relacionados con lenguas minorizadas, a menudo revelan luchas de poder y conflictos de intereses (Sebba 2007, 2012). En el caso andino, debido a las ideologías divergentes de los muchos grupos de interés involucrados, los procesos de planificación lingüística respecto a los sistemas de escritura han estado llenos de desacuerdos. Con demasiada frecuencia, las disputas sobre la grafización revelan tensiones subyacentes para las cuales los alfabetos y las ortografías se convierten en un sustituto. Los desacuerdos pueden ser indicativos de diferencias sociales y políticas y de la existencia de comportamientos discriminatorios. Ilustro el fenómeno con referencia al quechua y al aymara.

La grafización y estandarización del quechua y el aymara

La historia de la estandarización del quechua y del aymara se remonta a la década de los ochenta, cuando una nueva generación de lingüistas de Ecuador, Perú y Bolivia, hablantes de estas lenguas, con formación en los departamentos de Lingüística de Universidades en los Estados Unidos, trabajaron con gobiernos, ONG y organizaciones indígenas nacientes para llegar a un acuerdo sobre un sistema de escritura unificado para los dos idiomas. En el caso del Perú y Bolivia, con base en una amplia consulta con lingüistas indígenas y planificadores educativos, se acordó en un taller binacional en 1983 un alfabeto único transnacional para el aymara y el quechua, que se conocería como el alfabeto único, el cual se aprobó

posteriormente bajo legislación individual en cada país.⁶ En el caso del Perú, una ley del Minedu de 2014 con base en la legislación de la década de los ochenta estableció cómo se debería aplicar el alfabeto único a la ortografía del quechua de la zona central del Perú.

La política de la grafización de los idiomas quechuas

Durante el período inicial de implementación de la EIB (finales de la década de los ochenta hasta finales de los noventa), el desarrollo del corpus para las lenguas americanas se convirtió en un punto focal en los tres países. Aquí detallo el caso de las lenguas quechuas, idioma conocido como kichwa en Ecuador y en el Perú amazónico, quechua en Perú serrano y Bolivia. Durante este período, Ecuador se alejó del Perú y Bolivia en sus respectivos alfabetos estandarizados. Mientras que el kichwa ecuatoriano (entonces escrito quichua) se escribía en una ortografía con base en las reglas del castellano, el estándar para el quechua en Perú y Bolivia se alineaba con la notación del Alfabeto Fonético Internacional (AFI).

Esta divergencia se puede rastrear en un debate destacado en Ecuador a fines de la década de los ochenta, dentro de un grupo de trabajo compuesto por representantes del liderazgo indígena y lingüistas de las universidades y del ILV en torno al alfabeto que se usaría para el kichwa. La organización de traductores bíblicos norteamericanos tenía mucha influencia en el Ecuador de esa época y, junto con el hecho de que el movimiento indígena evangélico en ese país tenía muchos seguidores, el grupo acordó adoptar el sistema preferido del ILV: una ortografía derivada de las reglas del castellano (Montaluisa Chasiquiza 1980, 2019).

En términos prácticos, esto significaba que en Ecuador los grafemas {c} y {qu} se usarían para representar el fonema quechua /k/, según el contexto

⁶ En Bolivia, el alfabeto único para el quechua y el aymara fue aprobado mediante el Decreto Supremo 20227 del 9 de mayo de 1984 (López 2005, 110); en Perú, está cubierto por la Resolución Ministerial 1218-85-ED del 18 de noviembre de 1985 (Zúñiga 1987; Cerrón-Palomino 1992). El taller de 1983 en Lima reunió a muchos grupos de interés; su recomendación clave fue que el alfabeto oficial pasara del anterior sistema de cinco vocales a un sistema de tres vocales (Limerick y Hornberger 2021, 323). La escritura de las vocales del quechua se discute a continuación.

vocálico. Por ejemplo, la palabra para “luna” en el Ecuador se escribía *quilla*, mientras que en Perú y Bolivia se escribía *killa*; la palabra para “ahora” en Ecuador era *cunan* en lugar de *kunan*, y así por el estilo. De manera similar, en Ecuador se usaba {hu} para el fonema /w/, lo que significaba que la palabra para “niño” se escribía *huahua*, mientras que en Perú y Bolivia se escribía *wawa*.⁷ Estas diferencias en la lengua escrita afectaban a una gran cantidad de palabras y dificultaban la colaboración transfronteriza en la producción de materiales didácticos o el intercambio de recursos como diccionarios y gramáticas. Las normas ortográficas para el quichua ecuatoriano y las del quechua en Perú y Bolivia daban la impresión visual de representar dos códigos distintos e incompatibles; el parentesco entre las lenguas quechuas de los dos países quedaba efectivamente ocultado.

La distinción entre Ecuador, por un lado, y Perú y Bolivia, por otro, señalaba las diferencias geopolíticas que caracterizaron el período. Ecuador y Perú habían estado involucrados en una disputa fronteriza a menudo violenta por más de cincuenta años, que finalmente se resolvió mediante un Tratado de Paz en 1998. Ese mismo año, miembros de la dirigencia y el magisterio indígenas, actuando con una voz más autónoma de la que habían ejercido en la década anterior, acordaron un alfabeto unificado para el kichwa que seguía más de cerca los principios del AFI y se alineaba en gran medida con el del quechua utilizado por sus vecinos del sur. A partir de entonces, *killa*, *kunan* y *wawa* se escribieron de manera uniforme a nivel transnacional.⁸

La estandarización del kichwa ecuatoriano, que se conoció como kichwa unificado, implicó no solo una modificación de su ortografía, sino también una extensa adaptación léxica. El objetivo era producir una variedad uniforme del idioma con fines de escritura. Como resultado, en gran medida, el kichwa unificado no tuvo en cuenta la variación regional en el

⁷ De hecho, la ortografía *huahua* se aparta de la norma española, que utiliza {gu} para escribir este sonido; *guagua* aparece en el español regional como un préstamo del quechua.

⁸ El Tratado de Paz entre Ecuador y Perú (Jiménez 1998) fue firmado por los expresidentes Jamil Mahuad y Alberto Fujimori, respectivamente, en octubre de 1998. El consenso sobre el alfabeto unificado del kichwa fue alcanzado por el liderazgo indígena en Tabacundo, en el norte del Ecuador (Acuerdo de Tabacundo, julio de 1998) y legislado mediante el Acuerdo Ministerial 224 (Garcés 2006, 117; Howard 2007, 330; Limerick 2018; Montaluisa Chasiquiza 2019).

habla. Este enfoque ha resultado controvertido por varias razones. Más allá de que esta haya sido o no la intención de quienes planificaron, la estandarización de la lengua en la escritura también se aplicó al lenguaje hablado. La investigación de King sobre la implementación de la EIB y los esfuerzos de revitalización del kichwa en Saraguro (sur de Ecuador) en la década de los noventa analizó este fenómeno en profundidad (Hornberger y King 1998; King 2001). En el pueblo de Lagunas, según las observaciones de King, la aplicación del kichwa unificado provocó una situación de diglosia interna quechua, o bilingüismo, donde los niños aprendían la variedad estandarizada en la escuela, mientras que las generaciones mayores hablaban su propia variedad local. Para resumir, algunos miembros mayores han declarado que no les gusta, no entienden ni desean hablar kichwa unificado, mientras que los miembros más jóvenes afirman que el “kichwa auténtico” está mezclado con castellano y, por lo tanto, es impuro y carece de “una buena estructura” (Hornberger y King 1998, 403-404).

Hoy en día, la aplicación del kichwa unificado en la enseñanza de la EIB en la Amazonía ecuatoriana está siendo rechazada por las generaciones mayores, por motivos similares. En las provincias de Napo y Pastaza existen tres variedades de kichwa que han evolucionado en contacto con algunas lenguas amazónicas y son diferentes de las variedades andinas en muchos puntos de su fonología, morfología y léxico (Muysken 2019, 139-179; Grzech, Schwarz y Ennis 2019; Ennis 2019, 12). La respuesta amazónica al kichwa unificado es más aguda ya que la forma estandarizada se ha diseñado con base en el kichwa serrano, según el principio de sinécdoque (Joseph 1987, 2). Ennis describe la situación.

Los niños y jóvenes de la zona enfrentan una presión creciente para aprender tanto el español como el kichwa unificado escrito, que son los principales idiomas de la educación bilingüe, las instituciones gubernamentales y gran parte de los medios de comunicación. Basado en las normas de los dialectos del kichwa andino, el kichwa unificado a menudo borra las particularidades lingüísticas del kichwa amazónico, que ha sido moldeado por la interacción íntima con el territorio, la flora y la fauna de la selva tropical y, muy probablemente, por el contacto con hablantes de otros idiomas amazónicos. [...] la introducción del kichwa unificado

y la educación bilingüe para ayudar a contrarrestar la castellanización ha generado confusión y debate entre los hablantes de variedades regionales de kichwa (Ennis 2019, 11).

El impulso hacia la unificación del kichwa en Ecuador surgió del movimiento indígena en ese país, como parte de su propósito de consolidación política y resistencia. También proveía un terreno común para la colaboración transnacional entre planificadores del kichwa y quechua en Ecuador, Perú y Bolivia, colaboración que no había sido posible antes del acuerdo de 1998. A finales de la década de los noventa y principios de los 2000, hubo un intercambio regular entre los programas universitarios de formación docente bilingüe intercultural en las universidades de Cuenca (Ecuador), Puno (Perú) y Cochabamba (Bolivia), con una colaboración entre lingüistas indígenas y profesionales de la educación para desarrollar un metalenguaje académico compartido para enseñar, participar en conferencias y escribir disertaciones en sus propias lenguas (Howard 2007). Sin embargo, aunque la unificación ortográfica puede haber servido a la comunidad académica, Grzech, Schwarz y Ennis (2019) argumentan que, en Ecuador, se ignoraron importantes diferencias lingüísticas, socioculturales y regionales en las bases, con consecuencias serias para la vitalidad de la lengua (Wroblewski 2014).

En Perú y Bolivia, la creación de una ortografía estandarizada para el quechua tiene una larga historia y ha resultado ser altamente polémica. Los problemas difieren según si se refieren a la escritura de las variedades del sur peruano y bolivianas o si se relacionan con el quechua del Perú central. Las polémicas con respecto a las variedades del sur han sido ampliamente documentadas (Albó 1987b; Zúñiga 1987; Cerrón-Palomino 1992; Itier 1992; Hornberger 1995; Plaza 2004), por lo que me limito a repasar algunos puntos que pueden no haber sido explorados completamente hasta ahora.

El debate principal sobre la escritura del quechua peruano meridional y boliviano gira en torno a la representación de los sonidos vocálicos. El análisis lingüístico reconoce tres fonemas vocálicos (/a/, /i/ y /u/). La discrepancia surge de si la ortografía debiera reflejar los cambios fonéticos (alófonos) en la pronunciación de /i/ y /u/ en posiciones específicas. Estos sonidos se modifican a [e] y [o] respectivamente en proximidad a

la oclusiva uvular /q/. Por ejemplo, el fonema /i/ se pronuncia [i] en *simi* (boca, lengua), pero suena como [e] en *siqi* (línea).⁹

Las diferencias de opinión sobre si el quechua debiera escribirse con tres o cinco vocales han dividido a tres grupos de interés principales en Perú, como demostró Hornberger (1995). En el sur del Perú, hoy en día, las principales líneas de diferencia en este punto se trazan entre la AMLQ (con sede en Cusco) y el Minedu.¹⁰ A nivel estatal, el Ministerio define y legisla sobre los sistemas de escritura de las lenguas indígenas. Este organismo ha administrado el proceso de estandarización para la consolidación de la EIB en todo el país desde 2014; se ha encargado de consensuar alfabetos con las organizaciones indígenas; supervisa la producción de materiales de enseñanza en los idiomas; y apoya el desarrollo de corpus mediante la publicación de diccionarios, gramáticas y colecciones de narrativas tradicionales orales. Desde una perspectiva lingüística descriptiva, y siguiendo el consejo de los lingüistas universitarios, el Ministerio aplica un sistema de tres vocales a la escritura del quechua peruano meridional. Este es reconocido como la ortografía estándar; el mismo estándar se aplica al quechua boliviano, de acuerdo con los mismos criterios.

Sin embargo, en el caso del Perú, no hay consenso sobre el principio de las tres vocales entre los grupos de interés. Para los miembros de la AMLQ el quechua puede rastrearse hasta los incas con todo lo que simbolizan para la historia del Perú y la región del Cusco.¹¹ Según su filosofía, la lengua emana de los sonidos de la naturaleza y debe escribirse de manera que re-

⁹ La polémica sobre las vocales no surge en Ecuador ya que no existe la /q/ uvular para producir la bajada de /i/ y /u/. Esto explica la pronunciación del nombre de la lengua como kichwa en lugar de qichwa.

¹⁰ Un tercer grupo de interés discutido por Hornberger (1995) lo constituye el ILV, que también favorece el principio de las cinco vocales. Dado que hoy en día su trabajo tiene menos influencia en la Sierra sur peruana y más en el centro del país, presento su punto de vista en la subsección “Quechua peruano central”.

¹¹ Para más información sobre las ideologías lingüísticas de los académicos quechuas, consultar Niño-Murcia (1997), Marr (2002), Howard (2007), Coronel-Molina (2008, 2015) y Howard (2024). La investigación lingüística histórica ha demostrado que, contrariamente a la opinión popular, la región del Cusco se hablaba aymara y puquina antes de la introducción de una variedad de quechua por parte de los incas como estrategia política. Parece claro que el quechua tiene sus raíces en el Perú central.

presente el sonido natural lo más fielmente posible. Un miembro fundador y expresidente de la AMLQ, hablante de quechua y castellano, afirmó:

Porque el Inka era el hijo del Sol, como Inka poderoso, omnipotente. Entonces, ¿dónde está creado? En la quebrada, en lugar interandino, en la qhechwa. Entonces, todo lo que produce el Qosqo se denomina con esa manera de decir “qhechwa”, no “khichwa”. Entonces, aquí hay una diferencia enorme y no podemos seguir eso si queremos aprender debidamente el idioma del Inka, el idioma natural, porque el quechua es idioma de la naturaleza. Es onomatopéyico (entrevista a Federico, alrededor de 90 años, en Cusco el 20 de febrero de 1999, en Howard 2007, 324-325).

El discurso de Federico establece una estrecha asociación entre el supuesto lugar de origen del idioma y los valles cálidos de cultivo de maíz conocidos como *qhichwa*, del cual se cree que el idioma derivó su nombre en la época colonial (Cerrón-Palomino 2008; Itier 2015). Itier (1992) ofrece un comentario detallado sobre la tesis de la academia cuzqueña acerca del carácter onomatopéyico del quechua. En 1999, el entonces presidente de la AMLQ, hablante de quechua y castellano, desarrolló este argumento, y dejó en claro sus fundamentos ideológicos.

Nosotros hemos aprendido a hablar quechua desde las entrañas de nuestra madre. No digo que desde que hemos nacido, sino desde las entrañas de nuestra madre hemos aprendido, y (...) no nos pueden dar normas desde Lima en sentido de que quechua por ejemplo se tenga que escribir solamente con tres vocales. En vez de decir [...] “Qosqo” tendríamos que decir “Qusqu”, o en vez de decir “erqe” decir “irqi”, o en vez de decir “qhella” decir “qhilla”. Entonces, lamentablemente, actualmente la Educación Bilingüe Intercultural que se viene implementando a nivel nacional, directamente desde el Ministerio de Educación con participación de [...] ONG con apoyo económico de Alemania y de España, lamentablemente está haciendo un tremendo daño al idioma quechua (entrevista a Julián, edad entre 50 y 60, en Cusco el 25 de marzo de 1999; Howard 2007, 326).

En este extracto se entrelazan varios hilos discursivos: un sentido de autoridad sobre la lengua con base en la autenticidad (Woolard 2016);

la relación entre la lengua (idealizada como “lengua materna”) y la autoidentidad; y una noción de propiedad de la lengua fundamentada en lealtades y rivalidades regionales. La regimentación del quechua desde arriba a manos del Ministerio con apoyo extranjero puede ser vista como una operación que tiene como base el anonimato (siguiendo nuevamente a Woolard 2016), ante lo cual el hablante se resiste. Por el contrario, Julián afirma el derecho de hablantes de quechua del Cusco a ejercer su propia autoridad dentro de su propio dominio, a establecer sus propias normas y no estar sujetos a “normas desde Lima”. No obstante estos argumentos, el entrevistado expone lo que parece ser un concepto erróneo de la relación entre la lengua escrita y hablada, al argumentar que, si uno escribiera con el sistema de tres vocales, también estaría obligado a hablar de esa manera. Ello nos recuerda la polémica de Saussure sobre la manera en que la escritura puede desencadenar cambios en la pronunciación con el tiempo (De Saussure [1916] 2013, 34-36).¹² En resumen, la divergencia ideológica entre la AMLQ y el Minedu del Perú sobre los métodos de escritura del quechua tiene ramificaciones que han surgido en muchos momentos de la historia de la planificación lingüística del país (Coronel-Molina 2015; Limerick y Hornberger 2021, 332).¹³

En cuanto a la política lingüística indígena actual en Perú, desde 2014, el Minedu ha acordado alfabetos estandarizados para cada una de las 48 lenguas indígenas reconocidas oficialmente, en consulta con las organizaciones pertinentes. Estos han sido publicados bajo Resolución Ministerial, fijando así su estatus oficial (Ley de Lenguas Indígenas 29735/2011a). El 27 de mayo de 2020, un comunicado de prensa del Ministerio explicó que se tuvieron en cuenta criterios lingüísticos, pedagógicos, sociales, políticos y tecnológicos para buscar consenso con los hablantes sobre la escritura de sus idiomas (Minedu 2020a).

¹² La idea errónea de que la pronunciación debe reflejar la ortografía, y viceversa, es en parte un factor causante de los problemas en Ecuador con la implementación del kichwa unificado, como se expuso anteriormente; los problemas sobre la ortografía del aymara, discutidos a continuación, también están relacionados con esto.

¹³ Sobre las ideologías de anonimidad y autenticidad en relación con las lenguas minorizadas en general, ver Lane, Costa y De Korne (2018).

En Bolivia, las decisiones ortográficas relacionadas con el quechua y el aymara también han sido polémicas. El alfabeto acordado en 1984 se aplicó durante el piloto de EIB a fines de la década de los ochenta hasta principios de 1990 y se implementó plenamente bajo la Reforma Educativa de 1994. En el caso del quechua, a pesar del acuerdo entre Bolivia y Perú, discreparon sobre la ortografía de la fricativa velar /x/. Al final, se mantuvo una distinción según la cual en Bolivia se escribe como {j}, mientras que en Perú se escribe como {h}. Por ejemplo, el verbo venir se escribe {jamuy} en quechua boliviano, en contraposición a {hamuy} en Perú. Detractores del uso de {h} como grafema del quechua señalaron que quienes aprenden a escribir la lengua por primera vez, siendo en gran parte también personas hablantes y escritoras de castellano, asumirían que la {h} es silenciosa como lo es en castellano. Partidarios de la {j}, por otro lado, señalaron la pronunciación familiar de este grafema en castellano. Quienes apoyan la {h} argumentaron que la ortografía del quechua debería establecerse en sus propios términos y no tomar al castellano como referencia. El acuerdo eventual de mantener la distinción {j} versus {h} entre el quechua boliviano y peruano se puede tomar como el uso iconizado de una letra para afirmar la identidad nacional por ambos lados.

Quechua peruano central: ortografía y planificación de estatus

Como se vio en el capítulo 2, el Estado peruano ha agrupado las lenguas quechuas habladas en su territorio en las variedades quechua sureño (QS), central (QC), norteño y amazónico con fines de planificación lingüística. En comparación con el QS, las variedades de QC peruano han sufrido los efectos paralizantes de ideologías lingüísticas negativas en varios frentes, así como la marginación en términos de iniciativas de planificación. Esto se debe en gran parte a la hegemonía histórica del QS, particularmente del quechua cuzqueño. Esta hegemonía surgió por varias razones, entre ellas, la posición dominante de los incas, cuyo centro estaba en Cusco en la época prehispánica, y la presencia de una élite bilingüe terrateniente, que se consideraba heredera de los incas y producía literatura escrita en quechua en Cusco en los siglos XVIII y XIX.

Desde un punto de vista ideológico lingüístico, existen varias fisuras que dividen a los grupos que hablan quechua peruano en diferentes escalas, cuyo análisis revela el funcionamiento del proceso semiótico que Irvine y Gal (2000) definen como recursividad fractal.¹⁴ Para apreciar cómo se ve afectado el QC peruano por esto se necesita una visión nacional. En primer lugar, dentro del departamento de Cusco, aquellos asociados con la AMLQ se consideran hablantes de la “lengua real” (*ghapapq simi*) de los incas y establecen una jerarquía lingüística y social entre ellos y los hablantes rurales, cuya habla denominan “lengua popular” (*runa simi*). Todavía en el sur, en otra escala de oposición, el discurso de la AMLQ distingue el quechua cuzqueño y el quechua ayacuchano. Un miembro de la AMLQ evocó las rivalidades políticas y territoriales entre estas regiones desde tiempos prehispánicos, y menospreció la variedad ayacuchana (Howard 2007, 324; Howard 2024, 812). Esta rivalidad recurre¹⁵ entre los funcionarios públicos de origen cuzqueño y ayacuchano en la unidad EIB del Minedu, según Santiago (conversación por Zoom, 1 de mayo de 2021).

En segundo lugar, una relación de oposición se expresa en el discurso entre el QC y el QS, considerados en su totalidad. Durante mi investigación en el departamento de Huánuco, de habla QC, a finales de la década de los noventa, la gente a menudo me expresaba la creencia de que

¹⁴ Como explican Gal e Irvine (1995, 974): “la *recursividad* implica la proyección de una oposición, destacada en algún nivel de relación, a otro nivel. Por ejemplo, las oposiciones intragrupales pueden proyectarse hacia afuera en las relaciones intergrupales, o viceversa. [...] el proceso de dicotomización y partición que estuvo involucrado en alguna oposición entre grupos o entre variedades lingüísticas, recurre en otros niveles, ya sea creando subcategorías en cada lado de un contraste o creando supercategorías que incluyen ambos lados, pero los oponen a algo más” (énfasis en el original; véase también Gal e Irvine 2019, 20; Woolard 2021, 7-9).

¹⁵ Federico caricaturizó el quechua de Ayacucho en los siguientes términos: “usan tres vocales en Ayacucho, porque, según dicen las personas, es el ‘habla de bebé’ (*wawa simi*), el lenguaje de los niños pequeños, de los infantes que lloran, no hay expresividad, no hay una expresión clara y varonil, de un hombre que se muestra como hombre con su forma de trabajar, con su forma de ser, como en Cusco” (entrevista a Federico, en Cusco el 20 de febrero de 1999, en Howard 2007, 324). Su argumento revela una ideología que infantiliza a una variedad de la lengua mientras masculiniza a la otra.

el quechua que hablaban “no era el verdadero quechua”, que el quechua cuzqueño era la lengua “legítima” y que la variedad de Huánuco era “solo un dialecto” (Howard 2007).

En tercer lugar, dentro de la región QC en sí, surgen otras divisiones, como la que existe entre el quechua de Áncash y el resto del QC, y la que surge dentro de Áncash; se establece la variedad Huailas en una posición hegemónica respecto al resto de Áncash. A lo largo de todas estas líneas de fractura, se ve el principio de recursividad fractal en acción; y todas han contribuido, según las opiniones de mis interlocutores, a frenar el avance de la planificación lingüística del QC a nivel estatal.

En opinión de Enrique (30 a 40 años), del Equipo EIB del Minedu, hablante de castellano y quechua de Áncash, la marginación del QC a nivel ministerial era un asunto político, debido a la dominación de los hablantes de quechua cuzqueño y ayacuchano en el equipo EIB. Una vez que él mismo fue contratado, pudo impulsar cambios y, cuando hablamos en 2019, la situación mostraba avances.

Las tensiones inherentes a la planificación lingüística para el QC también se deben a las facciones regionales. Los intereses de diferentes partes involucradas se encarnaron simbólicamente en ciertas preferencias ortográficas, que difieren del caso de Cusco. En Huánuco, como informó Santiago, la influencia más importante en la planificación del corpus del QC hasta 2011 había sido la presencia del ILV con sede en la capital departamental. Representantes del ILV en Huánuco se aliaron con la Academia Mayor de Quechua Chinchaysuyu regional.¹⁶ A su vez, miembros de la Academia buscaron influenciar en cómo debería escribirse el quechua de Huánuco cuando ocuparon cargos en el gobierno regional. Con esta autoridad adicional, obtuvieron contratos con la Dirección Regional de Educación para la capacitación de docentes en quechua. Esta red de alianzas ha constituido un obstáculo para acordar una forma estandarizada de QC que los alíe con el Ministerio. En opinión de Santiago, el enfrentamiento entre estos bandos fue otra razón por la que la planificación lingüística del QC a nivel nacional se retrasó.

¹⁶ Un afiliado de la AMLQ, la Academia con sede en Huánuco deriva su nombre del Chinchaysuyo prehispánico, o cuarto septentrional del Imperio inca, dentro del cual se hablan hoy en día las variedades del QC.

Hay dos puntos de discordia ortográfica en juego, que se corresponden con las facciones mencionadas anteriormente. Lo siguiente se aplica específicamente al quechua de Huánuco: en primer lugar, la representación de las vocales largas que caracterizan al QC y, en segundo lugar, el grafema a utilizar para la aspiración glotal /h/. En cuanto al primero, dado que las variedades del QC utilizan la longitud vocálica para marcar el actor y poseedor de la primera persona del singular, la longitud vocal es un rasgo gramatical común. Para este propósito, el ILV y la Academia de Quechua Chinchaysuyo hacen uso de la diéresis, mientras que la norma oficial del Estado es la duplicación de vocales. Esto significa que, por ejemplo, difieren al escribir “yo voy” como {aywä} en lugar de {aywaa} y “mi casa” como {wayi} en lugar de {wayii}, y así sucesivamente. El segundo punto de discordia es el uso de {j} en lugar de {h} por parte del ILV-Academia para escribir la aspiración glotal /h/. Esto significa, por ejemplo, que la palabra para “venir” se escribe {jamuy} mientras que el estándar oficial es {hamuy} (ambos pronunciados [hamuy]). Vimos que Bolivia y Perú acordaron diferir en este mismo punto. En ese caso, la distinción entre {j} y {h} se mantuvo supuestamente por motivos de identidad nacional. La preferencia del ILV por la {j} surgió del hecho de que su ortografía del quechua se basa en normas españolas. Los organismos de planificación peruana que buscan un enfoque ideológicamente neutral o descolonizador hacia la ortografía suelen objetar esto. Según Santiago, la Academia de Quechua Chinchaysuyo también tiene razones económicas para optar por la ortografía relacionada con el ILV para el quechua de Huánuco. Los miembros de la Academia utilizan esta ortografía al impartir clases de lengua quechua y certificación de habilidades a los docentes. Santiago opina que la Academia perdería autoridad para esta tarea, con consecuencias económicas, si se alineara con la ortografía estatal (conversación por Zoom, 16 de mayo de 2021).

Una línea de división adicional en la política de escritura del QC peruano se refiere a la hegemonía de la variedad Huailas, hablada en las cercanías de Huaraz, capital del departamento de Áncash, mencionada anteriormente. El quechua Huailas se distingue por su pronunciación del fonema protoquechua /č/ como [ts]; *chaki* (pie) se pronuncia ['tsaki], por ejemplo. Esto dio lugar a un uso ampliamente aceptado del grafema {ts} y,

de acuerdo con el principio de sinécdoque, hubo un intento de imponerlo como estándar en toda la región del QC. Sin embargo, en una reunión de 2014 convocada por el Minedu con una gama de actores interesados, se llegó a un acuerdo final sobre las normas escritas para las cuatro regiones del quechua. En cuanto al QC, las normas incluyen el {ts} pero también permiten el uso de {ch} y {tr} donde estos reflejen mejor la pronunciación local, lo que demuestra cierta flexibilidad en la estandarización.¹⁷ Además de las normas de ortografía, el acuerdo de 2014 incluyó reglas de escritura, que se centran en la ortografía de palabras compuestas y la puntuación, entre otros puntos. Estas se hallan incorporadas en el *Chapwin qichwata alli qillqanapaq maytu/Manual de escritura quechua central* (Minedu 2021) y el *Yachachinapaq shimikuna chawpin qichwa/Vocabulario pedagógico quechua central* (Minedu 2020b). Luego, las normas establecidas en el Manual se difundieron mediante talleres de formación docente en la región del QC.

Mis conversaciones con los consultores del QC, Enrique y Santiago, me llevaron a la conclusión de que, si bien el trabajo que realizan con base en las producciones del Ministerio puede calificarse como “de arriba hacia abajo”, han llegado a esa posición por una ruta “de abajo hacia arriba”. Mediante un cabildeo vigoroso dentro del Ministerio, y resistiendo las voces regionales poderosas de la alianza ILV-Academia del Quechua Chinchaysuyo, se ha captado la atención estatal hacia las variedades del quechua habladas en la Sierra central, inicialmente marginadas. Es significativo que estos consultores también sean miembros fundadores de un colectivo de activistas para promover el QC peruano, punto al que retornaré.

La política de la grafización del aymara

En lo que respecta al aymara, en Bolivia, la introducción de la Ley de Reforma Educativa (1565/1994) trajo consigo la escritura alfabética en esta lengua en el sistema de educación primaria a una escala no vista anteriormente.

¹⁷ La reunión, llevada a cabo en Cieneguilla, Lima, del 2 al 5 de junio de 2014, dio origen al Acuerdo del Evento Nacional para la Implementación de la Escritura de la Lengua Quechua, en el marco de la Resolución Ministerial 1218-85-ED.

Según las investigaciones etnográficas de Arnold y Yapita (2000, 2006), esto perturbó la práctica textual de los textiles mediante la cual los aymarahablantes llevaban sus vidas. Estos autores demuestran cómo las ontologías diferentes de los sistemas de escritura andino y europeo llevaron a una ruptura semasiográfica. Esta, a su vez, repercutió en la manera en que las prácticas grafocéntricas de la Reforma de 1994 en Bolivia fueron recibidas en las comunidades aymaras, en un momento en que la tecnología de tejido seguía siendo una base de organización social.

Yapita (1994) ofrece una crítica de la regimentación lingüística, que llama “tecnificación”, que el aymara experimentó bajo las estrategias de planificación lingüística de la Reforma de 1994. Su argumento se basa en el hecho de que la planificación fue realizada por bilingües de aymara y castellano urbanos que vivían a una distancia geográfica y cultural de los receptores aymaras monolingües de los programas educativos en las áreas rurales. El conocimiento de la lengua oral de los hablantes rurales (matices del léxico y complejidades de la gramática) no podía superarse y, sin embargo, no se tuvo en cuenta en el material didáctico preparado para las escuelas (véase también Arnold, Yapita y López 1999, 111; Arnold y Yapita 2006, 15). Lo que Yapita (1994, 50) consideraba una distorsión de la lengua en el estándar escrito no solo tenía implicaciones lingüísticas, sino también sociopolíticas. En sus palabras: “el urbanista busca educar al indígena rural hacia la civilización”.

Un problema tenía que ver con el tratamiento en la escritura de las vocales finales. En el aymara hablado, la elisión de la vocal al final de una palabra es sistemática excepto al final de una oración y está regida por un conjunto de reglas complejas (Hardman, Vásquez y Yapita 1988, 67-69). Es importante destacar que, en algunos contextos, la omisión de una vocal final en una palabra lleva un significado gramatical, indicativo de su función como objeto directo (Yapita 1994, 52). Antes de las normas de escritura introducidas con la Reforma de 1994, según Yapita, los lectores estaban acostumbrados a leer las palabras con la caída vocálica y entendían el significado que esto transmitía.

Con la Reforma, se introdujo una nueva ortografía. Los textos escritos incorporaron las vocales omitidas, lo que hacía que el papel sintáctico de una palabra fuera oscuro y que la oración resultara incomprensible (véase también

Arnold, Yapita y López 1999, 111; Arnold y Yapita 2006, 15).¹⁸ Además, Yapita (1994, 52-53) señala que la regla de elisión de vocales es más común en la variedad de Oruro, mientras que en la variedad de La Paz es menos frecuente. La reincorporación de las vocales, además de causar problemas de comprensión para los lectores, también aproximó el idioma a la variedad de La Paz, aplicando, tal vez sin darse cuenta, lo que Joseph (1987, 2; Joseph 1982) ha identificado como el principio de sinécdoque, con las desigualdades sociopolíticas que esto produce. Yapita (1994, 53) pregunta indignado: “¿Vamos a imponer un estilo más moderno, más paceño y más artificial en la escritura aymara, o vamos a respetar el aymara más antiguo y andino?”.

Las palabras de Yapita abordan dos tipos de autoridad en la lengua, similares a las que Woolard (2016) ha identificado para el caso del catalán: una autoridad fundamentada en el anonimato, que caracteriza al aymara escrito tecnificado de la Reforma Educativa, en contraposición a una autoridad basada en la autenticidad, como la que representa el aymara hablado del interior rural. El aymara “tecnificado” o “forzado”, para usar la terminología de Yapita, también se generó en otros contextos, como el “aymara radio” y el “aymara misionero” identificados por Briggs (1993). En ambos casos, la comunicación pasó de la interacción uno a uno al uso de la lengua para una audiencia masiva, lo que trajo cambios de sintaxis y registro en su estela. Nuevamente en términos de Woolard (2016), la autoridad del anonimato pasó a primer plano en la forma, función y estatus social alterados del idioma, con una pérdida concomitante de la relación entre la lengua y el sentido de identidad local de los hablantes.

La opinión de Laime (2017) sobre la ortografía aymara coincide con la de Yapita en la década de los noventa: que el idioma debe escribirse tal como se habla. Ambos autores expresan recelo en sus publicaciones sobre el hecho de que quienes tienen más influencia en cómo debe escribirse el aymara tienden a ser no hablantes y son miembros de instituciones externas a su cultura (la Iglesia en el pasado, la universidad hoy). Una cierta indignación al respecto se expresa tanto en Yapita (1994) como

¹⁸ La reconstitución de las vocales finales de palabra en aymara surge de una tradición histórica que se puede rastrear hasta el sistema de escritura del jesuita Ludovico Bertonio en su diccionario de 1612 (1984; Laime 2017, 2021).

en Laime (2017). Si bien el argumento de que “el idioma debe escribirse como se habla” recuerda al de la AMLQ con respecto al quechua en Cusco, el razonamiento de estos autores es diferente. Como hemos visto, en el caso del aymara hay razones semánticas para mantener la eliminación de vocales finales en la escritura; las objeciones a la reincorporación de las vocales no pueden atribuirse únicamente a la ideología.

Aspectos léxicos de la estandarización

La estandarización de las lenguas indígenas andinas también plantea problemas de relexificación. Hay muchos aspectos sociales, económicos, culturales y tecnológicos de la vida para los cuales las lenguas americanas no desarrollaron recursos léxicos endógenos después de la colonización europea. Los hablantes de kichwa, quechua y aymara hoy en día hacen un uso abundante de vocabulario de origen español para llenar estos vacíos. Tales palabras disfrutaron de diferentes grados de asimilación a las estructuras fonológicas de sus lenguas anfitrionas, y los hablantes pueden o no estar conscientes de su procedencia (Cerrón-Palomino 1990; Howard-Malverde 1995). Hay argumentos sociolingüísticos para defender el mantenimiento de los préstamos que surgen del contacto entre lenguas (Woolard 1989). Además, desde la perspectiva de la translingüística se cuestionaría la postura purista.¹⁹ En fin, cuando se trata de la adaptación consciente del quechua para la escritura, hay un debate sobre si las palabras de origen castellano son la mejor opción. Las posiciones extremas en este debate se pueden caracterizar como asimilacionista y purista (Cerrón-Palomino 1990).

En el contexto andino, estas posiciones pueden organizarse a lo largo de un continuo entre la del ILV, que aboga por el uso de hispanismos, y la de la AMLQ, que prefiere reclamar términos arcaicos (Howard 2007, 318). En el primer caso, el ILV escribe los hispanismos de manera que representen la pronunciación del quechua utilizando la ortografía española, por ejemplo *isquirbiy* (“escribir” [Weber et al. 1998, 263]). En el segundo

¹⁹ La translingüística representa un paradigma alternativo para analizar el uso flexible de recursos lingüísticos y semióticos en comunidades pluriculturales (Lee y Dovchin 2020).

caso, un ejemplo sería la recuperación de la palabra *qelqay* (o *qilqay*), que significaba “grabar o trazar”, con el sentido de “escribir” (AMLQ 1995, 455).²⁰ Vale señalar que, si bien el ILV y la AMLQ están unidos en la defensa del sistema de escritura de cinco vocales, discrepan en el tratamiento de los hispanismos. Un tercer grupo de interés son los planificadores estatales de la EIB, que optan por acuñar neologismos como estrategia de reparación léxica; asimismo, adoptan algunos arcaísmos como la misma palabra *qilqay*. Ideológicamente, se distancian de la AMLQ. En general, los planificadores de la EIB se consideran modernizadores, aunque algunos son puristas que se resisten a los hispanismos en el quechua estandarizado y escrito.

En el contexto de la EIB, se ha puesto mucho esfuerzo en crear un metalenguaje pedagógico para la enseñanza del kichwa, quechua y aymara en la propia lengua. Un resultado temprano de esto fue la gramática pedagógica de Cotacachi (1994) para el kichwa ecuatoriano, escrita completamente en ese idioma. Publicado por UNICEF y el programa de pregrado LAEB de la Universidad de Cuenca (donde la autora había estudiado), este libro proporciona vocabulario para hablar sobre sustantivos, verbos, pronombres, adjetivos, etc., además de desarrollar un lenguaje para describir en kichwa las funciones de los muchos sufijos gramaticales del idioma y su sintaxis.

Desde entonces, diferentes equipos ministeriales han ideado soluciones de metalenguaje pedagógico. No ha habido uniformidad de uso entre países ni continuidad a lo largo de generaciones de planificadores, tampoco las soluciones propuestas son necesariamente aceptadas por los hablantes. Cotacachi (1994) propone algunos recursos léxicos que se adaptan bien a esta función, sin el uso forzado de metáforas o perífrasis, por ejemplo: *shuti* (sustantivo, literalmente, nombre) y *shutipac ranti* (pronombre, literalmente, en lugar del nombre). Sin embargo, Cerrón-Palomino (1990, 385) cuestiona los casos donde se transgreden las reglas morfosintácticas de la lengua neologizante a favor de la composición léxica, como en *imac* para “sujeto de un verbo” (compuesto de *ima* “qué” + sufijo agentivo *-c*) e *imashca* para “objeto

²⁰ *Qilqay* es un ejemplo de una relexicalización bien establecida adoptada por todos los grupos de interés.

de un verbo” (compuesto de *ima* “qué” + sufijo de participio pasado *-shca*). En ambos casos, se combina una partícula de clase nominal con un sufijo de clase verbal, lo que hace que el significado sea oscuro para los no iniciados.

Existen otros tipos de neologismo que son problemáticos para el usuario. En el caso del kichwa unificado de Ecuador, la estandarización léxica se basó en el principio de sinécdoque. Esto podría llevar a que se descartara el uso local y causar una reacción adversa, como presencié en Cañar a finales de la década de los noventa. Los planificadores del Ministerio tendían a ser hablantes del kichwa de Imbabura, mientras que la variedad de Cañar tiene un sustrato con características fonológicas y léxicas que sobreviven de la lengua cañari (Howard 2010a). Este factor no fue tomado en cuenta en la estandarización para fines de EIB. Como resultado, por ejemplo, en Cañar hubo fuerte oposición a los esfuerzos por introducir la palabra *pishku*, utilizada en otros lugares de Ecuador para denotar “ave”. Esto se debió a que el kichwa cañari usa *zhuta* (de origen cañari) para “ave”. Si bien la palabra *pishku* se usa en Cañar, es un eufemismo para “pene”. Su introducción se consideró problemática y allí se retuvo el término *zhuta* para referirse a las aves (Howard 2007, 359-360; 2010a, 142).

El ejemplo de *pishku* en Cañar se puede comparar con el de *panka* (hoja de maíz), un neologismo para “libro” en aymara en el contexto de la Reforma Educativa de Bolivia de 1994 (Arnold 2006, 62-63). Coloquialmente, *panka* es un eufemismo para “partes sexuales femeninas” y fue recibido con burla en el aula. En general, según Arnold (63), los aymarahablantes reaccionaban consternados ante la regimentación de su lengua bajo la Reforma, diciendo: “¡Esto no es nuestro aymara, esto es aymara de la Reforma!”

Como alternativa a la creación de neologismos, los hispanismos pueden conservarse en la escritura en la lengua indígena. Entonces surgen preguntas sobre si deben escribirse como en español o según el sistema de sonido de la lengua que los incorpora. Si se conserva la ortografía española, dada la estructura aglutinante del quechua, por ejemplo, se produce palabras que contienen rasgos gráficos y gramaticales de ambos idiomas, como por ejemplo: *escuelamanchu rinki* (¿Vas a la escuela?) (escuela + man = a + chu = interrogativo; *rinki* = vas). Una alternativa es refonologizar *escuela* como *iskwila*. El resultado puede ser visualmente más acorde con el estatus asimilado de la

palabra. Esto funciona bien para palabras que están establecidas en el léxico quechua, como *waka* por *vaca* y muchas más. Sin embargo, para los préstamos aún no bien asimilados, escribirlos según la ortografía quechua implica asumir cómo la fonología quechua podría remodelar la palabra en la práctica. Tal refonologización *ad hoc* puede diferir de una variedad a otra y de un individuo a otro. Por ejemplo, *habas* puede pronunciarse de diversas formas como [a:bas], [abas], [awash], [xawasa], y así por el estilo.

Santiago explicó que su método es seguir a los hablantes: si quechuizan una palabra, él y su equipo la escriben según las normas del quechua; si está “quechuizada a medias”, mantienen la ortografía en español. Explicó el problema que puede causar un método menos sensible, comentando algunas prácticas que ha observado:

SANTIAGO. O sea, quechuizan, todo quechuizan, y ya la palabra se pierde, no se entiende. Por ejemplo la palabra teléfono dicen “tilihunu”, algo así, ¿no? O la palabra refrigeradora dicen “rihrihiradura”, algo así, ¿no? Pero así no lo dicen, lo van a rechazar, incluso lo pueden tomar a mal; están asumiendo que así hablan, pero no hablan así. Pero las palabras que están quechuizadas como *iilu* (hilo), *uusha* (oveja), ahí no hay duda, no la van a rechazar porque la gente misma sabe que así hablan en quechua (conversación por Zoom, 1 de mayo de 2021).

Santiago compara una palabra que ha sido completamente asimilada al quechua (quechuizada), para juzgar por su forma fonética adaptada y estabilidad de uso, con una que no ha sido completamente asimilada (quechuizada a medias). Por lo que he aprendido de conversaciones sobre este tema, determinar la filiación lingüística de palabras individuales lleva a mucho debate entre los planificadores. Los términos mismos del debate dependen del principio de que las lenguas tienen fronteras. Como también explica Santiago, escribir una palabra prestada que no se considera asimilada como si fuera una palabra quechua puede resultar ofensivo para los lectores; pueden tomar la ortografía quechuizada como una implicación de que ellos pronuncian la palabra “incorrectamente” cuando la usan en español. El estigma del *mote* (castellano modulado con quechua) está siempre presente en la mente de los hablantes.

Las literacidades vernáculos en tiempos actuales

El concepto de literacidad vernáculo

Al decir “literacidad vernáculo” me refiero a las prácticas de lecto-escritura en las bases, ya sea en las lenguas indígenas, en castellano o en una mezcla de ambas. Entendidas de esta manera, las prácticas de lecto-escritura están “situadas en redes sociales vernáculos” (Salomon y Niño-Murcia 2011, 14), no solo practicadas en instituciones y de acuerdo con normas culturales de élite. Para Barton y Hamilton (1998), las literacidades vernáculos (o literacidades locales) son prácticas cotidianas arraigadas en experiencias cotidianas y que sirven propósitos cotidianos. Se generan en la vida de individuos o comunidades (lectura para informarse, para distracción o para registrar los hechos personales o comunales), y se distinguen de las “literacidades dominantes” (Barton y Lee 2012, 283). Esto corresponde con la distinción que hacen Salomon y Niño-Murcia (2011, 18) entre prácticas de literacidad endógenas y aquellas impuestas desde fuera. De manera similar, De la Piedra (2009) contrasta la lectoescritura vernáculo con las literacidades dominantes, con base en su trabajo en una zona quechua de la Sierra sur peruana. También hay una diferencia categórica entre la literacidad vernáculo en los espacios públicos y la que se promueve en las escuelas (Allen 2014).

A continuación, examino la lectoescritura alfabética en castellano por parte de la población indígena; el desarrollo de la lecto-escritura en quechua específicamente, y las literacidades híbridas, donde (a) el castellano se combina con la lengua indígena y (b) el texto alfabético en cualquiera de las lenguas se combina con medios alternativos.

Literacidad vernáculo en castellano

Como se ha demostrado, desde la era colonial temprana la lecto-escritura vernáculo en castellano incluyó en sus dominios a líderes de comunidades indígenas andinas. Tal literacidad alfabética en la lengua dominante sirve tanto para funciones de burocracia interna como para la administración en la interfaz con el Estado (Arnold 2006; Salomon y Niño-Murcia 2011;

Rappaport y Cummins 2012; Dueñas 2010; Allen 2014; Arnold 2021). En Qaqachaka, Bolivia, por ejemplo, documentos vitales en los archivos regionales —referidos como “papeles de los abuelos” (*awil achach papila*), o copias de ellos— han sobrevivido desde la época colonial. Estos documentos se relacionaban con la posesión de tierras, bienes y servicios asignados a la Iglesia, y las obligaciones de trabajo comunitario en cada región (Arnold 2021, 9). Asimismo, desde principios del siglo XIX, los “apoderados” ay-maras hacían uso de la escritura alfabética en castellano para administrar documentos de título en nombre de sus comunidades (Arnold 2006, 51). Durston demuestra cómo se desarrolló una tradición de literacidad laica (o mundana) en quechua en el sur peruano desde la época colonial hasta el siglo XX, utilizada para propósitos administrativos y de propaganda política (Durston 2008, 2018, 2019).

Salomon y Niño-Murcia (2011) examinan cómo las autoridades locales hoy en día hacen uso de la lecto-escritura vernácula en castellano para gobernar localmente.²¹ La gente de Tupicocha, en las alturas de la provincia de Huarochirí, hizo la transición al castellano hacia el cambio del siglo XX. Hoy en día, administran los canales de riego comunal, terrazas y pastizales amurallados a través de documentos escritos en lengua española. El castellano escrito en esta localidad se caracteriza por una gama estrecha de registros y géneros “inclinados hacia la formalidad extrema, el arcaísmo y la legalidad” (Salomon y Niño-Murcia 2011, 187), y “provee una esfera en la que subsiste la literacidad vernácula sin el monitoreo de agentes estatales” (21). Al mismo tiempo, la literacidad emula el proceso burocrático del Estado. Es parte integrante de cualquier actividad comunal, como lo expresan estos autores: “Si ocurre un evento grupal y no se lo registra por escrito, es casi como si nunca hubiera sucedido” (47). Estos autores también argumentan que la literacidad vernácula andina es una respuesta a la marginalidad de la

²¹ Tomando a Street (2013) como una referencia fundamental, Salomon y Niño-Murcia (2011) se asocian a la perspectiva de “comunidades de práctica” adoptada por sociolingüistas como Barton y Tusting (2005) y Zavala (2020), así como las perspectivas antropológicas sobre la literacidad de Barton y Papen (2010); ver también Salomon y Chambi Apaza (2006) sobre literacidad vernácula en Puno, Perú. Acerca de la lectoescritura vernácula en otros lugares de América Latina, consultar a Kalman y Street (2013).

comunidad frente al Estado; en sus palabras, la marginalidad era “la condición que formaba los hábitos de escritura rurales” (27).

Otro ámbito en que se ha practicado la literacidad vernácula en castellano hasta tiempos recientes es el de las cartas personales. Aunque hoy en día esta práctica habrá sido reemplazada por los mensajes de texto, vale incluirla para el registro etnográfico. Lund (1997) describe cómo migrantes de un pueblo quechua de altura, que se trasladaron tanto a Lima como a las tierras bajas del oriente por razones económicas, se mantenían en contacto con sus familiares mediante cartas. Estas eran entregadas a mano por sus vecinos cuando viajaban entre las regiones. El punto clave es que los mensajes que contenían eran mínimos. Por lo general, las cartas eran dictadas a una tercera persona y cumplían una función epigramática, llevando saludos y firmas, pero poca información sustancial. Quien portaba la misiva entregaba oralmente el mensaje de quien escribía la carta (por ejemplo, noticias familiares) al destinatario. De esta manera, había un vínculo entre los mensajes orales y escritos; el mensaje escrito, por breve que fuera, legitimaba la historia oralmente transmitida.

Como corolario del relato de Lund (1997), una amiga peruana de la Sierra central, de unos treinta y tantos años, residente en Lima desde hacía más de veinte años, recordó en una conversación conmigo cómo, en su juventud, la gente del pueblo llegaba a su casa para pedirle a su madre que leyera y tradujera las cartas que habían recibido de familiares en la ciudad, y le pedían que escribiera las respuestas según su dictado. Mientras que el mensaje escrito en estos eventos de escritura estaba en castellano, la interpretación y elaboración oralmente entregada estaba en quechua (Susana, comunicación personal, 26 de marzo de 2021).

Una asimetría similar, en la que el medio escrito transmite información en castellano mientras que el mensaje oral equivalente se produce en quechua, ocurre en entornos de servicio público. Durante una investigación colaborativa que realicé en la Sierra sur del Perú en 2018, las lideresas que trabajaban como intérpretes en sus comunidades confirmaron esto. Por ejemplo, una jueza de paz bilingüe quechua-castellano describió cómo las actas de las asambleas comunitarias que se llevaban a cabo en quechua se redactaban sistemáticamente en castellano. Cuando le preguntamos por

qué, explicó que las actas debían llegar a las autoridades del distrito que no necesariamente leían quechua (entrevista a Rosa, en Ayacucho el 15 de abril de 2018, en De Pedro Ricoy et al. 2021); podemos suponer, además, que falta todavía para que el quechua sea plenamente considerado como lengua de la administración pública.

Literacidad vernácula en quechua

Durston (2008) ofrece un estudio esclarecedor sobre la literacidad vernácula en quechua en el período colonial. Aquí, me centro en la escritura vernácula en quechua en algunos campos contemporáneos: la propaganda política (Durston 2018), el periodismo (Garcés 2005), los programas de alfabetización estatales y de ONG (Howard-Malverde 1998) y la vida comunitaria (Plaza 2014).

En el campo de la propaganda política, Durston (2018) se enfoca en el uso del quechua “mundano” para transmitir discursos oficiales y propaganda gubernamental bajo la dictadura del presidente peruano Augusto Leguía en la década de los veinte. Según explica Durston, Leguía llevaba una relación ambivalente hacia la corriente del indigenismo, tratando a la vez de mantener a los pueblos indígenas bajo su protección paternalista y de frenar las actividades de los radicales asociados al comunismo de la época. El quechua de este corpus escrito, políticamente motivado, está compuesto por traducciones del castellano; como tal, es un ejemplo de producción literaria exógena.

La literacidad vernácula en quechua puede considerarse exógena o endógena dependiendo del *locus* de enunciación del que surge. El periódico boliviano *CONOSUR Ñawpaqman* presenta una mezcla de ambos. El periódico es promovido por el Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDA), una ONG financiada por Suiza con sede en Cochabamba. Su título se refiere a las provincias ubicadas en el cono sur del departamento de Cochabamba, donde se distribuyó por primera vez (Garcés 2005). En la medida en que es compilado por los trabajadores de la ONG, es un ejemplo de producción exógena. Sin embargo, su contenido proviene de los testimonios orales de los habitantes que hablan quechua en

las comunidades del Cono Sur, que los editores registran en interacciones cara a cara, transcriben y editan. Sus artículos tratan una variedad de temas: producción agrícola, pronósticos meteorológicos, historia comunitaria, educación, noticias de organizaciones campesinas locales, regionales y nacionales, eventos comunitarios, noticias nacionales e internacionales (100). Dependiendo del tema y de la autoría, los artículos están escritos en quechua o en castellano.²² Los lectores encuentran así representadas sus propias voces; los artículos surgen de sus vidas y tienen un significado directo para ellos. En este sentido, es un producto literario endógeno y un ejemplo de cómo se entrelazan los canales oral y escrito.

La alfabetización, entendida como la enseñanza de la lecto-escritura alfabética, es prominente en la agenda del desarrollo mundial. Sin embargo, desde la perspectiva crítica de los nuevos estudios de literacidad (*New Literacy Studies*, *NLS*) asociados al trabajo de Street (1984, 1993, 2013), hay espacio para considerar la lecto-escritura como “socialmente situada y necesariamente plural” (Salomon y Niño-Murcia 2011, 13), y para criticar el tipo de formación que enseña la lecto-escritura como una habilidad meramente funcional.²³ Mi trabajo de investigación sobre un programa de alfabetización vernácula quechua en el Norte de Potosí en la década de los noventa (Howard-Malverde 1998) me llevó a una serie de conclusiones al respecto. Para dar un ejemplo, la percepción del estatus de la lecto-escritura impactó en los roles de género en torno a la creatividad cultural. De acuerdo con mis observaciones, tradicionalmente las mujeres eran las compositoras de canciones, de forma oral mientras pastoreaban sus rebaños; cuando la composición de canciones se trasladó al medio escrito, los hombres tomaron la tarea. Fue irónico que este cambio ocurriera en el contexto de un programa de alfabetización diseñado expresamente para beneficiar a las mujeres (Howard-Malverde 1998).

²² Para el número de mayo de 2021 de *CONOSUR Ñawpaqman*, ver CENDA (2021a). Para el suplemento infantil *Añaskitu*, “El pequeño zorrillo”, ver CENDA (2021b).

²³ Ver también los trabajos sobre alfabetización como práctica social (Barton y Hamilton 1998; Barton 2007; Barton y Papen 2010), la alfabetización y el poder según Gee (1996), y literacidades multilingües en contextos poscoloniales (Martin-Jones y Jones 2000). Zavala (2002) aplica los supuestos de los *NLS* a su análisis de la literacidad quechua en el sur del Perú.

Los programas de alfabetización en Bolivia comenzaron con el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP), que se ejecutó de 1984 a 1986 para hablantes de quechua, aymara, guaraní y “español popular” (López 2005, 108-109). Este programa tuvo un impacto en dos hombres que hablaban quechua, Lorenzo Ilafaya y Modesto Vargas, de Tarabuco, departamento de Chuquisaca. Despertó en ellos un interés por escribir en su lengua, aunque no hablaban ni escribían castellano. Plaza (2014) describe su experiencia de trabajar con Ilafaya y Vargas, colaboración que inició en la década de los noventa. Para animarlos, les desafió a redactar 100 páginas por mes. Lo hicieron, y el resultado fue un ejemplo notable de literacidad quechua autodeterminada. Para escribir, Ilafaya y Vargas buscaban temas a partir de preguntas a sus compañeros, como “¿qué es la vida?”, “¿qué es la muerte?”, “¿qué es el conocimiento?”. Llenaron unos cuarenta cuadernos con narrativas surgidas de las respuestas (Plaza 2014, 97). Esto no fue un caso de transcripción, sino que los escritores recordaban lo que se les decía y lo escribían (111). Las conversaciones con sus vecinos producían el contenido: hablar, escribir, aprender y saber era un proceso holístico emergente. El autor concluye que, para Ilafaya y Vargas, el proceso de escritura produjo una “epistemología de la vida cotidiana” (112).

El ejemplo de Ilafaya y Vargas desmiente la suposición racializada, asociada con el pensamiento indigenista, de que “los indios alfabetizados se convierten en no indios, es decir, mestizos” (De la Cadena 2000, 87). Estos escritores quechuas demuestran que ser alfabetizado no necesariamente implica comprometer la propia identidad; también refutan la idea de que la alfabetización significa escribir en español por defecto.

Literacidades vernáculas híbridas

Las literacidades vernáculas andinas pueden ser vistas como “híbridas” desde varias perspectivas. En primer lugar, encontramos instancias de mezcla e intercambio entre castellano y quechua en el medio escrito. En segundo lugar, se produce un intercambio entre lo oral y lo escrito. De la Piedra (2006, 2009) encontró ambos fenómenos en comunidades rurales del sur

peruano donde realizó investigaciones. En tercer lugar, la hibridización describe las formas en que las literacidades vernáculos se fusionan con la gama de prácticas que Mignolo (1994) describió como “literacidades alternativas”, a las que me refiero como modos de textualización. Me enfoco en la tercera categoría.

Las poblaciones indígenas andinas en áreas rurales viven no solo en la interfaz entre el Estado y la comunidad, sino también en el límite permeable entre la sociedad humana y los poderosos seres no humanos en sus vidas (cerros, tierras, ríos).²⁴ Los estudios etnográficos documentan la comunicación entre sus esferas. De la Piedra (2009, 112) utiliza el concepto de hibridización al examinar cómo los rituales religiosos incorporan la escritura alfabética a sus prácticas textuales. Del mismo modo, Salomon y Niño-Murcia (2011, 106) documentan cómo, durante la ceremonia anual de limpieza de canales, la gente en Tupicocha dirige peticiones de tipo legal escritas a los cerros ancestrales. Estos autores también describen cómo, en dirección inversa, los eventos de alfabetización en Tupicocha están ritualizados, se mastica coca y las personas participantes llevan guirnalda y flores como decoración (187). Allen (2014, 224) también señala el papel de las hojas de coca en el envío de mensajes a los cerros deificados; sugiere que la escritura alfabética y la hoja de coca son sistemas semióticos complementarios en este contexto. Tales textualidades multimodales también operan durante las peregrinaciones al santuario peruano de Qoyllur Rit'i. Aquí, la escritura alfabética complementa el uso de miniaturas de piedra; ambos medios sirven para transmitir mensajes entre los seres humanos y el nevado Ausangate (Allen 1997; De la Piedra 2009, 124).

El uso ritual de miniaturas de casas, carros, animales y alimentos para pedirles a las deidades salud, fortuna y bienestar es común en el Perú meridional y en Bolivia. Quienes participan en estos ritos, en época de Carnaval y durante fiestas en honor a los santos, buscan bendiciones tanto del

²⁴ La articulación entre el poder del Estado y el de los seres telúricos (De la Cadena 2015) es un foco de la investigación etnográfica andina y ha conocido un giro ontológico en la interpretación. De la Cadena muestra, por ejemplo, cómo los cerros desempeñan un papel cosmopolítico en las luchas humanas para defender su territorio de la explotación minera.

chamán (*yatiri*) como del sacerdote católico. Las miniaturas también se utilizan para enseñar el catecismo en áreas rurales donde la escritura alfabética es menos habitual. Los mensajes catequéticos se moldean en arcilla, dispuestos en discos con diseños convencionales, luego son transmitidos oralmente por el catequista (Garcés 2017, 2020).

Tanto Salomon y Niño-Murcia (2011) para Tupicocha, en Perú, como Arnold (2021, 81) para el *ayllu* boliviano de Qaqachaka enfatizan el papel que desempeña la escritura alfabética en la reproducción de la memoria social de la comunidad. En el caso de Qaqachaka, las autoridades del *ayllu*, como titulados de la tierra, combinan esta evidencia escrita con su memoria histórica oral y con la práctica ritual. Los títulos escritos determinan los límites de la tierra a través de la denominación de los hitos fronterizos. Cada año, las autoridades marcan los límites de su territorio caminando ceremonialmente, mientras leen en voz alta los nombres de los hitos fronterizos listados en el documento y los confirman con la comunidad vecina. Este es un excelente ejemplo de cómo la memoria comunal, la escritura alfabética, la recitación oral y el movimiento físico sobre la tierra se combinan en un código multisemiótico, para delimitar y perpetuar los derechos de posesión territorial. Hay un marcado contraste aquí con la forma en que los españoles utilizaron el Requerimiento para imponer un derecho de posesión en el momento de la Conquista, como fue mencionado anteriormente.

Lenguas indígenas andinas en literatura, cultura popular y medios masivos

Producción literaria contemporánea

Hasta la última década, gran parte de la producción de literatura escrita en quechua y aymara ha sido el resultado de estudios antropológicos, que implican la transcripción de la palabra hablada por parte de un tercero en lugar de una producción escrita autodeterminada por las propias personas hablantes (Howard 2003; Plaza 2014, 98). Muchas de estas obras tienen

el carácter de testimonio, como la obra *Gregorio Condori Mamani. Autobiografía* (Valderrama y Escalante 1982). Un formato común han sido las ediciones bilingües de tales textos; el quechua del original es traducido al castellano, inglés, francés y otras lenguas. También han aparecido traducciones en la dirección inversa, como *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez, traducido al kichwa ecuatoriano, y de *El Principito* de Antoine Saint Exupéry y *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, al quechua peruano. En tales casos, queda por investigar completamente si ganan un público lector de habla quechua.

Este escenario ha cambiado radicalmente en tiempos recientes. Se encuentran ahora muchos ejemplos de literatura (prosa y poesía) en lenguas indígenas, a menudo escritos por profesionales que hablan kichwa, quechua y aymara, quienes también enseñan literatura indígena en programas de Artes y Humanidades en las universidades. Un pionero de la poesía kichwa como medio de resistencia indígena es el ecuatoriano otavaleño Ariruma Kowii, entre cuyas obras se encuentra la antología *Tsaisik: poemas para construir el futuro* (2000). También figura Yana Lema Otavalo, de la provincia de Imbabura, profesora universitaria de literatura y autora de la antología de poemas en kichwa con su versión en castellano, *Tamyawan shamukupani* (Estoy llegando con la lluvia [Lema Otavalo 2018]). En Bolivia, una personalidad destacada tanto de la escritura de poesía en quechua como de su traducción al castellano es Julieta Zurita Caverio; el trabajo de Zurita figura en Krögel (2021). También en Bolivia, el escritor y maestro quechua Alfredo Quiroz Villarroel publica poesía en quechua sin traducción, como su tomo *Waylluymanta arawikuna* (Cantos de amor [Quiroz Villarroel, 2008]). En Perú, Pablo Landeo Muñoz de la Universidad de San Marcos es pionero en la escritura literaria en quechua, con novelas como *Aquapampa* (Desierto), escritas enteramente en la lengua andina (Landeo Muñoz 2016). Este autor fue el fundador en 2012 de la revista literaria *Atuqpa Chupan Riwista* (Revista Rabo del Zorro), que publica cuentos y poemas de diversos escritores, exclusivamente en quechua.

La página de Facebook de *Atuqpa Chupan Riwista* (2021) contiene una cantidad de información sobre eventos culturales y actividades, gran parte escrita en quechua. Con este ejemplo, vemos cómo la literatura impresa

puede ser respaldada por textos multimodales en internet: los medios analógicos y digitales se complementan. Lo mismo ocurre con el libro *Musug Illa* (Energía Nueva [Krögel 2021]). Junto con su análisis crítico literario, Krögel ha creado un *Colectivo de Poesía Quechua* interactivo en línea, que recoge la poesía discutida en el libro, en versiones oral y escrita, e invita a las personas que visitan el sitio a dejar comentarios y ejemplos de su propio trabajo. La producción literaria de la diáspora quechua es un foco de estudio para Julio Noriega, con sede en Knox College; la obra de Noriega incluye dos compilaciones de poesía quechua, una peruana (2016a) y otra boliviana (2016b).

Mediatización de la cultura popular andina: música, rap y cine

Hasta este milenio, la investigación académica sobre la música andina típicamente tomaba la forma de estudios etnográficos realizados por etnomusicólogos como Stobart (2006) en pueblos rurales de Bolivia; Turino (1993), quien trabajó con redes migratorias urbano-rurales en Perú, y el estudio de Romero (2001) sobre música y cambio social en provincias del país. Este trabajo, centrado en la interpretación musical en vivo, combina el análisis sociológico (las redes sociales creadas y sostenidas por la producción musical), musicológico (instrumentos e instrumentación) y lingüístico (composición de letra). El análisis de la letra se ha enfocado en el potencial poético de un repertorio bilingüe, donde las estrofas en quechua pueden alternar con estrofas en castellano, y en el juego de palabras que surge de la mezcla de idiomas. Oliart (2014a, 176) examina cómo algunos conjuntos de rock peruanos no indígenas en la década de los noventa usaron su música para “negociar [...] su relación con las culturas indígenas y la sociedad peruana dominante”, una negociación construida a través de una estética “intencionalmente híbrida” (Bakhtin 1981 citado por Oliart [2014a]). Esta estética involucra la fusión de castellano con quechua en las letras de las canciones, también incluye versiones de clásicos de rock traducidos al quechua. Uno de estos fue *Intipa llusinan wasi* (House of the Rising Sun) popularizado por The Animals, interpretado en la década de los noventa por el conjunto Uchpa (Oliart 2014a, 178).

En el mundo globalizado contemporáneo, existen canales auditivos y visuales para la textualización y mediatización de las lenguas indígenas en una variedad de formas culturales, en formato digital en línea. Estos canales incluyen música pop, rap y cine, en los cuales las lenguas originarias encuentran nueva vida, no menos que a través de la agencia de jóvenes urbanos. En muchos casos se exhiben fusiones entre géneros musicales tradicionales andinos y los sonidos, estéticas y lenguas de culturas europeas y latinoamericanas. Con la llegada de la web 2.0 y la disponibilidad de YouTube como plataforma, muchas versiones en lenguas indígenas de éxitos pop occidentales han sido transmitidas a nivel global.²⁵ Por ejemplo, una versión en quechua de la canción *The Way You Make Me Feel* de Michael Jackson interpretada por Renata Flores, una joven que habla quechua peruano sureño, se volvió viral en 2015 y atrajo cientos de miles de *likes*. La historia fue recogida por la BBC Trending (2015) en un informe titulado “¿Puede Michael Jackson resucitar un idioma antiguo?” (sobre Renata Flores, ver también Zavala 2019, 66).

Desde la primera década de este milenio, las tecnologías digitales han permitido “flujos globales” (Alim, Ibrahim y Pennycook 2009) de influencias lingüísticas y culturales, que han producido fusiones e innovaciones en lenguaje, estética y estilos musicales. Esto ha llamado la atención de la academia en los campos superpuestos de hip-hop y cultura juvenil (ver contribuciones de Wyman, McCarty y Nicholas 2013). La influencia cultural del hip-hop se ha extendido a los Andes como a otras partes de América Latina (Cru 2017). Estudios como los de Swinehart (2012), Hornberger y Swinehart (2012) y Jiménez Quispe (2013) destacan el rap aymara en la ciudad de El Alto, Bolivia. Ramírez Ballivián y Herrera (2012) presentan el hip-hop como una “pedagogía callejera” en el contexto aymara boliviano, mientras que Zavala (2019) informa sobre el rapero quechua peruano Liberato Kani.

La mediatización cinematográfica digital de las lenguas y culturas indígenas tiene precursores en la película de largometraje analógica. La obra del cineasta boliviano Jorge Sanjinés, *La nación clandestina* ([The Secret Nation] 1989), ha sido muy premiada. Una reseña de usuario en IMDb

²⁵ La web 2.0 se refiere a la facilidad que internet ofrece para que usuarias y usuarios produzcan contenido (Barton y Lee 2012, 284).

(2013) describe esta como “una película de bajo presupuesto con actores aficionados... así como las otras películas de Sanjinés... profundamente comprometida con... la defensa de la identidad indígena de Bolivia” (ver Wood [2017] para un estudio de la obra de Sanjinés). Los medios cinematográficos están siendo cada vez más utilizados con fines sociales y políticos por los indígenas como cineastas ellos mismos, a fin de plantear cuestiones de agencia, autenticidad y mercantilización, como demuestra Zamorano Villarreal (2017) para Bolivia (y ver contribuciones a Gilbert y Gleghorn 2014). El cine también sirve a la causa de la diáspora quechua; nuevas generaciones de activistas culturales, principalmente radicados en Estados Unidos, crean películas, cortometrajes y videos musicales en quechua; un ejemplo de esto fue el festival de cine *May Sumak* (Qué Lindo) transmitido en línea en octubre de 2020, que incluyó una presentación del rapero Liberato Kani. Las portadas de videos musicales cargadas en YouTube y otras plataformas facilitan la construcción de redes comunitarias virtuales entre poblaciones migrantes internas en los países andinos, con la capacidad de conectar con la diáspora (Hilder, Stobart y Tan 2017).

Lenguas originarias andinas en la comunicación de medios masivos y redes sociales

En este apartado, comento el papel de los medios masivos y las redes sociales como canales para la textualización y mediatización de las lenguas originarias andinas, a partir de la semiótica multimodal que se pone en juego cuando entendemos estos procesos en su sentido más amplio. Me muevo desde la radio y televisión comunitarias analógicas hasta la radio y televisión por cable, y luego a las plataformas digitales.

Radio y televisión comunitarias

La radio comunitaria se convirtió en un vehículo de comunicación primordial en áreas rurales en los Andes, igual que en muchas partes de América Latina, a partir de mediados del siglo XX. Un ejemplo pionero es la Radio San Gabriel ubicada en El Alto (Bolivia), establecida con el apoyo

de la asociación misionera Maryknoll en el contexto de la revolución de 1952 y aún en funcionamiento. La estación jugó un papel importante en el desarrollo del movimiento social katarista (López 2005, 107-108) y en la creación de una identidad colectiva aymara imaginada (Denise Arnold, comunicación personal, marzo de 2021). Hoy en día, los medios terrestres y por cable, especialmente los canales de noticias, están aumentando el tiempo de aire que otorgan a las lenguas indígenas.

Para tomar un ejemplo de Ecuador, el estudio de Ennis (2019) del programa de radio comunitaria *Mushuk Ñampi* (Nuevo camino), transmitido desde Tena (provincia amazónica de Napo), demuestra cómo la radio sirve para frenar la hegemonía cultural que expresa la imposición del kichwa unificado en el sistema escolar. Ennis encontró que la estación de radio estaba utilizando los medios para contrarrestar el uso del kichwa unificado, el código intercultural que no cuadra con las identidades sentidas del lugar (Ennis 2019, 17). El autor presenta este caso convincente para que la revitalización (o revalorización) de la lengua se vea como una “semiosis multimodal” (32) que fusiona la lengua con prácticas culturales materiales (preparación de té, tejido de cestas, fabricación de flautas de caña) y la memoria de los hablantes. Facilitado por la radio, se provoca la conjunción de los usos lingüísticos con las costumbres vividas.²⁶

La presencia de las lenguas originarias en línea

Desde que Buszard-Welcher (2001) examinó el uso incipiente de internet por parte de las comunidades hablantes de lenguas nativas norteamericanas, han aumentado los estudios sobre las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para el uso, revitalización y documentación de lenguas en peligro de extinción (Eisenlohr 2004, Jones 2015, Cru 2015, Georgakopoulou y Spilioti 2016 y Soria 2017). Barton y Lee (2012, 2013) amplían el concepto de literacidades vernáculas a literacidades cuya base es el internet y exploran cómo las nuevas tecnologías transforman las prácticas alfabéticas

²⁶ Sobre los géneros de habla utilizados en las emisiones radiofónicas, consultar Eisenlohr (2004, 28-29).

cotidianas. Efectivamente, las plataformas de redes sociales proporcionan un espacio para el uso de las lenguas indígenas andinas en el ciberespacio, utilizando formas escritas no estandarizadas, particularmente por parte de la gente joven. Esta es una generación cuyos padres y madres bilingües pueden haber utilizado solo el castellano durante la socialización de sus hijos e hijas, sin transmitir su conocimiento de la lengua indígena. Los medios digitales pueden ahora convertirse en un espacio para el despertar de los idiomas ancestrales, gracias a un público que aborda su uso con un espíritu de activismo y recuperación cultural.

El cambio tecnológico ha coincidido con desarrollos sociales y políticos; una demanda de reconocimiento cultural y revitalización lingüística se ha vuelto central en la agenda de los derechos indígenas. Una pregunta a considerar es hasta qué punto las “culturas de mediación digital” (Eisenlohr 2004) —involucradas como están en procesos ideológicos lingüísticos y relaciones de poder globales— pueden no obstante trabajar a favor de esa agenda, cuando es activada por hablantes de lenguas indígenas y minorizadas que buscan dicho reconocimiento.

Más aún, como también debate Eisenlohr (2004, 30-36), la mediación electrónica de las lenguas indígenas puede ofrecer un canal para refutar las “ideologías de desprecio” que las han relegado a esferas periféricas, tanto en la realidad geográfica como en el imaginario social. La mediación electrónica de las lenguas indígenas ayuda a incorporarlas al mundo globalizado contemporáneo, pues facilita que sus hablantes se repositionen en términos espacio-temporales y socioculturales. De esta manera, la presencia en línea de las lenguas indígenas puede permitir que sus hablantes pasen de la experiencia de exclusión social a una de inclusión digital, para impulsar el activismo a favor de la revalorización y revitalización del idioma (Cunliffe 2007). La iniciativa *Rising Voices* (Voces que se levantan), por ejemplo, ha generado medios digitales como herramientas para la revitalización lingüística: uso de lenguas indígenas en aplicaciones, navegadores web, material de aprendizaje en línea, respaldo digital de material que está en formato analógico, desarrollo de videoblogs y videoclips educativos, transmisión digital y edición digital de textos, video y *podcasts* (Llanes Ortiz 2017).

Como ejemplo de mi propia experiencia, comentaré sobre el Colectivo Quechua Central, un movimiento activista de base lingüística con sede en Perú, fundado por los dos consultores quechuahablantes del centro del país, Santiago y Enrique, mencionados anteriormente. El Colectivo promueve su variedad de quechua a través de redes sociales, eventos en vivo, e ilustra la forma en que las redes sociales pueden apoyar el activismo lingüístico digital (Andrade Ciudad, Espinoza y Howard 2023). En particular, el Colectivo crea un sentido de comunidad entre los hablantes de las variedades centrales del quechua, que están dispersos en una amplia área geográfica, muchos de ellos migrantes a las ciudades, y que de otra manera no se conocerían entre sí.²⁷

Observaciones finales

En este capítulo he destacado la semiosis multimodal que subyace a la literacidad, textualización y mediatización de las lenguas originarias en las sociedades andinas. El tema es central para el objetivo de rastrear las formas en que la política lingüística sirve a diversos grupos de poder en los contextos de colonialidad y poscolonialismo que caracterizan a los países aquí enfocados. He observado cómo, a lo largo de su historia colonial y poscolonial, los pueblos indígenas han utilizado la literacidad y las prácticas de textualización como vehículos para posicionarse dentro del Estado, para adaptarse a la escritura alfabética y fusionarla con sus sistemas semióticos autóctonos. También he visto cómo estos procesos crean efectos recursivos, mediante los cuales las estructuras de poder, expresadas en las ideologías lingüísticas en torno a la escritura, se replican entre regiones y dentro de las regiones.

Surgen muchas tensiones respecto a la relación entre la escritura y el habla. Y las nociones esencialistas de las lenguas como entidades delimitadas aún guían los esfuerzos por producir códigos escritos estandarizados.

²⁷ El Colectivo Quechua Central tiene una página de Facebook (<https://www.facebook.com/groups/310243489709741/user/100066676900195/>) y ha publicado el primer número de una revista en línea llamada *Mama Raywana* ([Tierra Madre] Colectivo Quechua Central 2020) con artículos escritos en QC.

Como contraparte a estas tendencias centrípetas, los medios digitales multimodales pueden ser un camino para escapar de las presiones de la regimentación lingüística. Gracias a la agencia y la creatividad de las y los jóvenes, las lenguas originarias están cobrando una nueva vida. En el siglo XXI, estamos viendo la construcción de comunidades virtuales con el potencial de convertirse en espacios efectivos para el activismo a favor de las lenguas indígenas, con efectos significativos en el mundo real.

Capítulo 7

Traducción e interpretación para los derechos humanos lingüísticos

La adversa cobertura mediática sobre la elección de Pedro Castillo como presidente del Perú en 2021, mencionada en la introducción al capítulo 6 continuó cuando los recién nombrados miembros del gabinete pronunciaron sus discursos de “voto de confianza” en el Congreso. El 26 de agosto de 2021, Guido Bellido, nombrado presidente del Consejo de Ministros, optó por usar el quechua en un discurso apasionado, cambiando al español luego de que había explicado el derecho de toda la población, de acuerdo con la legislación vigente, a usar sus propias lenguas en espacios públicos y a ser escuchada. Aludiendo al hecho de que las deliberaciones del Congreso estaban siendo transmitidas en muchas comunidades de habla quechua, justificó hablar en el idioma americano de la siguiente manera: “Sería ingrato si un hijo, una vez que ha llegado al Congreso, no pudiera comunicarse con su madre en el idioma que ella le enseñó”.

Bellido suscitó muchas objeciones entre sus colegas congresistas, quienes le pidieron traducir sus palabras al castellano ya que no podían entenderle. Al mismo tiempo recibió apoyo, en la Cámara, de quienes sí entendían y que, debido al estigma asociado con el quechua, de otro modo no habrían revelado públicamente que tenían tal comprensión. Bellido aprovechó su nueva autoridad para desafiar ese estigma, despertando la conciencia pública a la necesidad de atender los derechos lingüísticos como una dimensión de la inclusión social. La traducción e interpretación (TeI) serían una herramienta importante para enfrentar la desigualdad que Bellido buscaba destacar.¹

¹ El discurso de Bellido aparece en TVPerú Noticias (2021). Entre los comentarios de apoyo en la prensa peruana están los siguientes: 1) “El quechua, la lengua oficial discriminada por el

Este caso ilustrativo toca el tema de los derechos humanos lingüísticos; dicho de otro modo, de los derechos humanos en su dimensión lingüística (Skutnabb-Kangas 2006; May 2011, 2012; Piller 2016). Como expondré en este capítulo, los derechos humanos suelen ser vulnerados en situaciones en que se ignoran los derechos lingüísticos: por ejemplo, en las interacciones entre hablantes de lenguas indígenas y autoridades castellanohablantes en entornos de servicio público.

En un sentido técnico, “traducción” alude a la transferencia de la lengua escrita, mientras que “interpretación” asume un intercambio oral. En un sentido cotidiano, “traducción” se refiere a la transferencia de significado de una lengua a otra, tanto en el medio escrito como en el oral. Según han propuesto algunos analistas culturales, cuando la traducción incluye la interpretación puede verse como una metáfora que encarna la empresa colonial (Valdeón 2014, 237), ligada a nociones de conversión y conquista (Rafael 1988, ix-x). De hecho, la centralidad de la traducción en la experiencia colonial sustenta el debate académico sobre la relación entre traducción e imperialismo, inspirado por el orientalismo de Said (1978; Robinson 1997). Como lo ha expresado Young (2003, 138; traducción de la autora), “nada se acerca más a la actividad central y la dinámica política del poscolonialismo que el concepto de traducción”.

A continuación, ofrezco un primer elemento con tres viñetas que ilustran las relaciones de poder, las ideologías opositivas y las equivocaciones que surgen en el espacio de la traducción (Hanks 2014) entre el castellano y las lenguas indígenas en el contexto colonial y poscolonial andino. En segundo lugar, examino la interpretación y la traducción en una perspectiva histórica. En la tercera sección vuelvo hacia la práctica de la TeI en tiempos contemporáneos, a la luz de la legislación de derechos lingüísticos vigente.

Estado y la sociedad” (Purizaca 2021); 2) “De cómo el quechua salvó al gabinete Bellido” (Reyna Izaguirre 2021), y 3) “Políticas lingüísticas después del barullo” (Andrade Ciudad 2021).

Interpretación, traducción y asimetrías de poder: tres viñetas ilustrativas

“¿Comen este oro?”

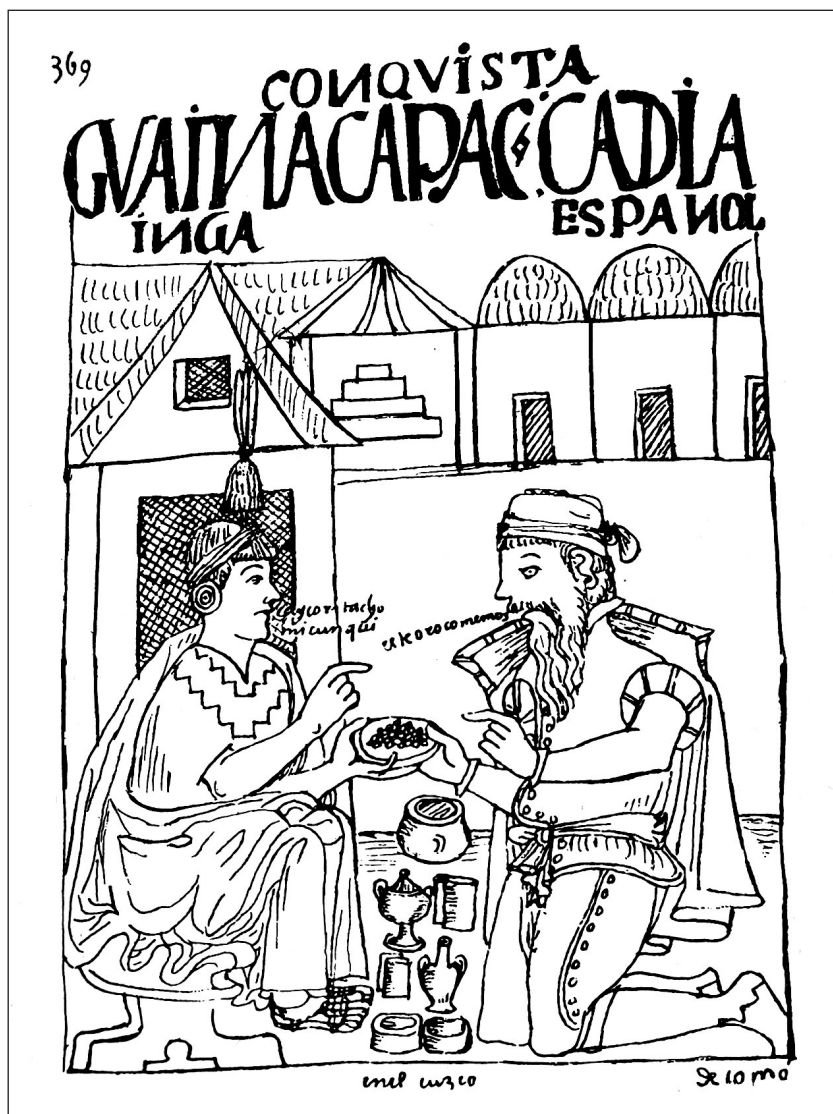
En su obra ilustrada *El Primer Nueva Corónica y Buen Gobierno*, el historiador andino del siglo XVII Felipe Guamán Poma de Ayala describe un supuesto encuentro entre el inca Huayna Capac y uno de los soldados españoles invasores (Pedro de Candia). Un dibujo muestra la escena: el inca, sentado en un banco frente a su residencia, se dirige al soldado, arrodillado delante de él. Sostienen entre ellos un plato que contiene granos de oro y, ambos están señalándolo. Sus palabras están escritas en el dibujo. El inca pregunta en quechua *cay coritacho micunqui?* (¿ustedes comen este oro?), y Candia responde en español “este oro comemos” (Guamán Poma de Ayala [1615] 1980, II: 343) (figura 7.1). En respuesta, el inca “dio mucho oro en polbo y plata y baxillas de oro” (II: 342).

Con ironía, Guamán Poma transmite la equivocación presente en este intercambio. Estoy ampliando la noción de equivocación más allá de la tarea de traducción lingüística para incluir los problemas de entendimiento y malentendido en términos culturales. Como sugiere Viveiros de Castro (2004, 11):

Una equivocación no es simplemente una “falta de entendimiento” (Oxford English Dictionary 1989), sino una falta de consciencia de que necesariamente los entendimientos no son los mismos, y que no están relacionados con formas imaginadas de “ver el mundo” sino con los mundos reales que se ven.

La equivocación surge de tal situación: donde ni uno ni otro reconoce esta diferencia en la comprensión del mundo, o que hay algún motivo para el malentendido en primer lugar. Al hablar sobre “comer oro”, en el relato de Guamán Poma, podemos deducir que, mientras el inca tiene en mente la práctica ritual de ofrecer el metal sagrado a las deidades, el español

Figura 7.1. Comunicación equívoca entre el inca Huayna Capac y Pedro de Candia



Fuente: Guamán Poma de Ayala ([1615] 1980, II: 343).

piensa en el consumo material del oro como lingote.² No percibe que sus mentalidades están completamente alejadas; que, de hecho, no se están entendiendo entre ellos. El problema no es meramente lingüístico. Sin tal reconocimiento de la diferencia, hay poco margen para la proporcionalidad (Hanks 2014, 30-31), es decir, para encontrar un punto medio donde los entendimientos contrarios puedan reconciliarse, donde la traducción o la interpretación podrían ser efectivas.

Ayuda a las víctimas del terremoto

El 31 de mayo de 1970, un terremoto submarino frente a la costa del Perú causó un alud en las laderas del cerro Huascarán. Recordado hasta el día de hoy como “el desastre natural más catastrófico del Perú” (BBC 2020), el barro, las rocas y la nieve engulleron varias ciudades y pueblos en el departamento de Ancash, en la Sierra central; unas setenta mil personas murieron. Al discutir los problemas culturales en juego en la traducción en regiones multiculturales, Aguilar-Amat y Botsho (2005) comentan las consecuencias del evento para ilustrar los tipos de situaciones que podían surgir. Citan un artículo de Jorge Edwards en *El País* en el cual el escritor chileno recuerda su participación, como diplomático con sede en Lima en ese momento, al llevar ayuda de emergencia de su gobierno a las víctimas.

Era un espectáculo dantesco, de gente malherida, aplastada, moribunda. Pues bien, tuvimos que comprobar que habíamos pensado en todo menos en un elemento esencial: en la necesidad de que el hospital contara con un intérprete de la lengua quechua. Llegaban los indios despedazados, lívidos, arrebujados en sus mantas y no podían entender ni contestar las preguntas de los médicos. Nosotros no sabíamos que Perú era una diversidad de naciones mal integradas y parecía que los peruanos de Casma tampoco lo sabían (Edwards 2001, citado en Aguilar-Amat y Botsho 2005, 155).

² Recordemos que, de acuerdo con algunos cronistas, en los primeros años de la Conquista corría el rumor de tipo mesiánico de que los invasores eran “dioses”. Valdeón (2014, 109) ofrece otra perspectiva sobre las interpretaciones cuasi-religiosas que se han atribuido a la búsqueda de oro por parte de Colón. La influencia del oro en las creencias y prácticas de la alquimia también puede haber sido un factor en la visión del Renacimiento europeo (Pagden 1992, 20).

En el Ancash de la Sierra de esa época, la gran mayoría de los habitantes de las ciudades provinciales, pueblos y estancias eran hablantes de quechua peruano central. Aunque la transición al castellano haya progresado desde entonces, todavía surgen muchas situaciones donde las interacciones en servicios públicos como hospitales, oficinas municipales, tribunales de justicia y comisarías de policía no satisfacen a los hablantes de lenguas indígenas que necesitan su atención. La comunicación a través de las fronteras lingüísticas y culturales es inadecuada. En tales circunstancias, se expresa claramente la conexión entre la TeI del castellano y las lenguas indígenas así como el ejercicio de los derechos lingüísticos como derechos humanos (May 2011).

La interpretación de conceptos legales

El juicio de acusados indígenas que se vieron involucrados en un enfrentamiento con las fuerzas de seguridad en las afueras de Bagua, ciudad amazónica del norte del Perú, en 2009, en que murieron muchas personas, se convirtió en una causa célebre. Esta fue la primera vez en el Estado peruano contemporáneo en que la atención nacional se centró en la necesidad de intérpretes en las salas de audiencia para facilitar la comunicación entre los funcionarios judiciales y los acusados. En este caso, los acusados eran hablantes de awajún y wampis (idiomas jivaroanos relacionados). El siguiente informe de prensa destaca el problema enfrentado por aquellos asignados para interpretar, en una etapa en que la formación de intérpretes legales indígenas en Perú era incipiente. Este periodista cita al intérprete awajún en el caso.

Una palabra como motín, por ejemplo, carece de explicación en awajún o wampis. O alevosía, que no tiene ningún sentido, porque no existe la idea de mayor o menor gravedad en un delito. Si robas, robas; y si matas, matas, explica X (Roca Basadre 2014, 16; se mantiene el anonimato).

El ejemplo plantea el problema en juego al tratar de interpretar entre personas que no solo hablan lenguas diferentes, sino que también operan dentro de órdenes conceptuales y parámetros legales diferentes (De Pedro Ricoy,

Andrade Ciudad y Howard 2018). Para invocar la noción de equivocación, hay una necesidad de reconocer la diferencia y trabajar dentro del marco de ese reconocimiento, a fin de que haya una perspectiva de traducción basada en el entendimiento mutuo. Un proceso de conmensuración en los términos de Hanks (2014) puede ayudar a lograr ese terreno común.

Interpretación y traducción en una perspectiva histórica

La invasión del territorio andino por parte de los españoles a principios del siglo XVI obligó a eclesiásticos y administradores no solo a aprender las lenguas de quienes eran conquistados, sino también a salvar la brecha lingüística mediante la TeI. Estas fueron centrales en su intento de tomar el control de las mentes y de la mano de obra de las poblaciones subyugadas, como han mostrado Durston (2007), Valdeón (2014) y De la Puente (2014).

En este acápite, examino la práctica de interpretación y traducción en una perspectiva histórica, con un enfoque en la interfaz castellano-quechua en los Andes meridionales. Primero analizo la figura del intérprete y en segundo lugar la práctica de la traducción. Mientras que la interpretación se aplicaba principalmente en la esfera administrativa, la traducción era una preocupación particular en el ámbito religioso. Me concentro en el período colonial, para el cual los temas han sido investigados más extensamente; también comento algunas fuentes de la temprana República del siglo XIX y principios del siglo XX.

Pym (2000) busca descubrir el espacio intercultural que ocupaban los intérpretes-traductores en la historia hispánica y las identidades interculturales que se construían al ejercer su oficio. En los Andes, la figura del indígena Felipillo encarna esa identidad intercultural. Felipillo fue uno de dos intérpretes presentes en la confrontación entre el inca Atahualpa y Pizarro en Cajamarca en 1532. Guamán Poma de Ayala ([1615] 1980, II: 356), intérprete oficial bajo la administración colonial (Adorno 2000; Valdeón 2014; De la Puente 2014), provee un dibujo de la escena, en la que Felipillo levanta el dedo mientras interpreta al inca y al padre Valverde

(figura 7.2). Las crónicas cuentan que Felipillo avivó la desconfianza entre los dos bandos por su interés en una de las esposas de Atahualpa (Lockhart 1972). Esta tradición popular de un Felipillo traicionero sobrevive en la historia oral quechua hasta el día de hoy (Howard-Malverde 1990).³

Figura 7.2. Encuentro entre el inca Atahualpa, Francisco Pizarro y el padre Valverde en Cajamarca



Fuente: Guamán Poma de Ayala ([1615] 1980, II: 356). La inscripción "Felipe yndio lengua" está en el brazo de Felipillo.

³ La representación de Felipillo evoca la imagen estereotipada del *traduttore, traditore*, también ejemplificada por la figura de la Malinche en México (Karttunen 1994).

La figura de este traductor ha llegado a ocupar un lugar icónico en la conciencia histórica de la nación. No en vano se le considera simbólico de la relación entre la traducción y la Conquista en los estudios de traducción poscolonialistas, y simbólico de la diferencia de poder y el nivel de desconfianza que evolucionó entre los grupos colonizados y colonizadores. Sin embargo, un cuerpo de investigación histórica andina ha sacado a la luz el papel complejo ocupado por los intérpretes desde el período colonial temprano en adelante. La evidencia de los cronistas y los archivos históricos nos brinda una visión empírica de las actividades de los intérpretes y traductores y nos lleva más allá del simbolismo (Oesterreicher 1997; De la Puente 2014).

La interpretación para fines administrativos

El uso informal de los llamados “lenguas” como Felipillo en los primeros años de la Conquista dio paso a un sistema más formal a medida que la Colonia evolucionaba. La posición de “intérprete general de los naturales” (De la Puente 2014, 150) se institucionalizó, se volvió remunerada y socialmente empoderada bajo el Virreinato de Francisco de Toledo (1569-1580). De la Puente (2014) ofrece un recuento de las biografías de individuos involucrados como intérpretes oficiales. Eran actores clave, elegidos por sus habilidades lingüísticas, linaje familiar y conexiones sociales. Se convirtieron en parte de una élite indígena urbana y letrada, hablantes de castellano y quechua (u otro idioma americano), de fe cristiana y versados en el lenguaje legal. Con estas credenciales, actuaron como intérpretes legales en entornos judiciales y realizaron tareas burocráticas legales en muchos niveles. Al hacerlo, como lo expresa De la Puente (2014, 152), articularon una “constelación social” de grupos de interés que iban desde las comunidades indígenas en los Andes y sus líderes hasta el palacio virreinal en Lima y la corte de los Habsburgo en España, a la que se sabe que viajaban para impulsar sus peticiones.⁴

⁴ Los intérpretes generales no eran exclusivamente de origen indígena; muchos también eran mestizos o españoles, y hubo mucho debate en la época sobre la cuestión de la confianza (De la Puente 2014, 159).

En su análisis, De la Puente (2014, 149) se pregunta cómo los intérpretes designados por la Corona lograban manejar el multilingüismo que podía presentarse en cualquier situación judicial. En la época, se hablaban varias lenguas americanas de norte a sur en toda la región andina. Como mínimo, el intérprete necesitaría conocer español, quechua estandarizado colonial y el idioma local, este último probablemente hablado por los acusados y testigos en el caso. El trabajo de archivo realizado por Andrade Ciudad y Bell (2016, 451-452) en Cajamarca arroja luz sobre lo que sin duda fue una práctica generalizada de usar mediadores improvisados que hablaban la lengua local, en lugar o además de los intérpretes designados por la Corona. Un ejemplo fue el de un juicio, en 1607 en la población de Niepos, cerca de Cajamarca y camino a la Costa, en el cual se pidió a un líder mochica llamado Cristóbal Chuquinboques que facilitara la comprensión de tres personas que dieron testimonio en ese idioma peruano norteño, ahora extinto.

En un artículo titulado “De mediación sin intérpretes a escribanos bilingües”, Platt (2018) examina la interrelación entre el bilingüismo en quechua o aymara y español, la falta de literacidad alfabética en cualquier lengua y la literacidad alfabética en castellano, entre actores de diferentes orígenes socioculturales en la región andina boliviana. Examinó dos de los escenarios tratados por este autor: el primero relacionado con las décadas inmediatamente posteriores a la independencia de Bolivia en 1825 y el segundo en referencia a una comunidad quechua en el Norte de Potosí a principios y mediados del siglo XX. Estos escenarios revelan cómo la interpretación y la traducción se superponen en un solo evento comunicativo.

Primer escenario. A raíz de la independencia boliviana, hubo un crecimiento significativo del bilingüismo en español con quechua o aymara entre las clases urbanas criollo-mestizas. Mientras tanto, las poblaciones rurales, organizadas en ayllus, mantuvieron un monolingüismo en las lenguas andinas hasta bien entrado el siglo XX. El bilingüismo de las clases mestizas llevó a una disminución de la necesidad percibida y del uso de intérpretes en contextos judiciales, lo cual había prevalecido bajo la Colonia. En consecuencia, hubo un aumento en el uso de escribanos bilingües mestizos, que trabajaban en la administración de justicia y otras tareas burocráticas en áreas rurales.

Esta situación significaba que muchos cargos provinciales, como el de juez de paz, eran ocupados por ciudadanos criollo-mestizos capaces de conducir su oficio de manera bilingüe: utilizando el quechua y el aymara oralmente durante una audiencia, mientras consignaban el fallo por escrito en español (Platt 2018, 148). Esta práctica fue respaldada por el recién establecido Código de Procedimientos de Santa Cruz (hacia 1832), cuyo artículo 312 establecía “No se examinarán testigos por intérprete, sino cuando el juez y el escribano ignoren el idioma del testigo” (156). En este escenario, la TeI se llevaban a cabo en forma de un monólogo interno en la mente del juez bilingüe, siendo inherentemente no transparentes para los reclamantes, acusados y testigos quechua y aymara monolingües. Platt describe cómo un juez de paz bilingüe dictaminó sobre una disputa territorial en el cantón de Macha, de la siguiente manera:

En este juicio, las actas y los testimonios escritos se basaban en la interrogación oral de testigos “cerrados” al aimara, seguida por la recepción de los testimonios en aimara y su traducción silenciosa [“en su cabeza”] por el juez bilingüe y letrado. Finalmente, después de elegir equivalencias semánticas en silencio, el juez se encargó de escribir las actas y sentencias en español (Platt 2018, 156; extrapolado de documentos en el archivo comunitario de Macha Alasaya [Platt y Molina Echeverría 2018]).

Segundo escenario. Para el cambio al siglo XX, muchas áreas de habla aymara en los valles del Norte de Potosí comenzaron a cambiar al quechua, un proceso que dio lugar al trilingüismo castellano-quechua-aymara que aún existe en esa región (Howard-Malverde 1995). Junto con este cambio, cada vez más, los curacas de los ayllus, quechuahablantes y no letrados, acudían a escribanos bilingües quechua-español para tareas administrativas; por ejemplo, el registro de los pagos de tributos al fisco departamental (Platt 2018, 149). Uno de estos curacas recolectores de tributos fue don Agustín Carbajal, a cargo de la burocracia de la división Macha Alasaya del ayllu Macha entre los años 1937-1981. Don Agustín compiló un archivo comunitario de unos 740 documentos escritos en diferentes registros de castellano, al cual Platt tuvo acceso (Platt y Molina Echeverría 2018). El análisis

de Platt de los documentos del archivo ofrece una visión de la articulación, en este escenario, entre uso de las lenguas, traducción, interpretación y escritura. El siguiente párrafo describe los métodos de trabajo de Agustín.

Sus métodos de administración pueden compararse con los de un ministro en su despacho; de hecho don Agustín llamaba su lugar de trabajo “la Recaudación”. Aquí oía lecturas de cartas recibidas en castellano y traducidas al quechua por su “secretario”, escribano o amanuense bilingüe. Estas traducciones le permitían recibir y analizar correspondencia e informes según criterios lingüístico-conceptuales quechuas, antes de dar sus respuestas, también en quechua, que eran convertidas al castellano notarial por el amanuense (Platt 2018, 150).

En la Bolivia de mediados del siglo XX las lenguas estaban, en principio, compartimentadas según criterios de clase social, función, y medio de uso, situación que Platt (2018) caracteriza en términos de diglosia. Sin embargo, este concepto, que evoca la compartimentalización, parece insuficiente para dar cuenta de la fluidez de las prácticas comunicativas que surgían en la gestión de un ayllu quechua de la época. Más bien, en el análisis de Platt se destaca el flujo multimodal a través de las líneas de diferencia lingüística, los cambios de registro, y entre la escritura y el habla. Esta práctica se ejecutaba por individuos que sabían o no hablar más de una lengua, que sabían o no escribir, y en registros diferenciados.⁵

La traducción para el proselitismo

Las órdenes mendicantes, como los dominicos y los jesuitas, fueron las pioneras de la lingüística descriptiva para el quechua, el aymara y otras lenguas originarias en el Nuevo Mundo durante el período colonial temprano. Crearon ortografías y las pusieron en uso compilando diccionarios

⁵ Aunque en teoría la multimodalidad incluye signos no verbales, también se ajusta a la forma en que la oralidad y la escritura se articulaban en Macha Alasaya según Platt (2018); también se vincula con el concepto de “mediadores de la literacidad” como lo define Baynham (1993).

y gramáticas.⁶ Estos fueron recursos para formar a sacerdotes a fin de predicar en el idioma vernáculo y traducir la doctrina cristiana (Durston 2007). Sin embargo, la compilación de diccionarios tiene mucho que ver con la relación entre lenguaje y poder. Como observa Harrison (1995, 13), “lejos de revelar verdades o conceptos universales neutros, los lexicógrafos siempre han escrito desde sus propias perspectivas y marcos ideológicos”. El análisis de Harrison de cuatro diccionarios quechua-español del siglo XVI tardío demuestra diferentes grados de sesgo cultural, donde la cosmovisión andina se pierde en la traducción (Harrison 1995). Cuando se trataba de traducir preceptos religiosos, tales brechas en la comprensión eran especialmente consecuentes.

Antes de la llegada del cristianismo, los pueblos andinos tenían sistemas de creencias, visiones del mundo y modos de vida arraigados en su entorno natural y en su entendimiento del cosmos. La Iglesia católica del siglo XVI y principios del XVII hizo un esfuerzo por erradicar los íconos materiales y los soportes lingüísticos de las cosmovisiones autóctonas. La misión de traducir los conceptos de la doctrina cristiana a las lenguas andinas conllevó distorsiones de significado fundamentales. De hecho, durante las primeras décadas de la Colonia hubo un debate en círculos eclesiásticos sobre si la traducción siquiera era aconsejable: los dominicos y jesuitas estaban a favor, mientras que los franciscanos adoptaron una posición “antivernáculo” (Mannheim 1991a, 68-71). Algunas autoridades religiosas estaban preocupadas de que, en la traducción, la ortodoxia de los significados cristianos no se mantuviera (Durston 2007, 84, 92).

En el Tercer Concilio de Lima se regimentó la traducción con miras a la ortodoxia y la uniformidad (Durston 2007, 86-93). Igualmente se supervisó la traducción al aymara y quechua del manual para sacerdotes *Doctrina christiana y cathecismo para instruccion de los Indios* (Tercer Concilio Limense 1584 citado por Mannheim 1991a). El Concilio estableció un código de práctica que regulara la estandarización de conceptos religiosos clave, el proceso de autenticación de las traducciones y la obligación de utilizar las versiones aprobadas e impresas de los textos en aymara y quechua,

⁶ Ver el trabajo de González Holguín ([1608] 1989; jesuita) y de Domingo de Santo Tomás ([1560] 1951, [1560] 1995; dominico) para el quechua; y de Ludovico Bertonio ([1612] 1984; jesuita) para el aymara.

para evitar alteraciones y malas interpretaciones de puntos doctrinales que pudieran surgir como resultado (Durston 2007, 98-102).

El siguiente extracto de los escritos de José de Acosta, destacado jesuita, sobre la supuesta incapacidad de las lenguas americanas para expresar la idea de Dios revela el espíritu conservador del Concilio.

Si queremos en lengua de indios hallar vocablo que responde a éste, “Dios”, como en latín responde Deus y en griego Theos, y en hebreo El y en arábigo Alá, no se halla en lengua del Cusco, ni en la lengua de México... De donde se ve cuán flaca y corta noticia tenían de Dios, pues aun nombrarle no saben sino por nuestro vocablo (Acosta [1590] 1987, 314, citado en Durston 2007, 328, nota 25).

Mientras que los cronistas españoles bajo el régimen pretoledano habían propuesto que el concepto andino de Viracocha (dios creador y poder espiritual) era equivalente a Dios, esto fue cuestionado cuando la Iglesia buscó reforzar su dominio sobre la transmisión de la ortodoxia cristiana entre las poblaciones andinas (Durston 2007, 84).

En algunos casos, los conceptos cristianos clave habían recibido glosas quechuas, ya aceptadas para su uso en el trabajo de traducción del Concilio. Ejemplos conocidos incluyen *hucha*, pecado; *supay*, diablo, y *muchay*, adorar (Durston 2007, 92). El hecho mismo de que estos vocablos fueran incorporados al discurso quechua cristianizado sugeriría que sus significados en quechua pre cristiano habían sido eliminados exitosamente. *Hucha* era una forma de deuda moral; *supay*, el espíritu de un antepasado muerto; *muchay*, un gesto de adoración hecho con los labios hacia los cerros sagrados.⁷ Donde no había ocurrido tal asimilación, en la visión antiacomodacionista de Acosta, los términos cristianos debían quedarse en la traducción como préstamos.

⁷ Para el debate sobre los significados de *supay*, ver Taylor (1980); acerca de *hucha*, ver Taylor (1987, 29); sobre *muchay*, ver Dedenbach-Salazar Sáenz (2013). El deslizamiento ideológico en los significados de conceptos clave religiosos entre los períodos pre cristiano y cristianizado invita al análisis en términos del concepto de “episteme” de Foucault y la noción de “palabras clave” en el análisis cultural (Williams 1988; Harrison 1995). Sin duda, su uso dio lugar a la equivocación en la interacción intercultural (Viveiros de Castro 2004).

No hay que preocuparse demasiado de si los vocablos fe, cruz, ángel, virginidad, matrimonio y otros muchos no se pueden traducir bien y con propiedad al idioma de los indios. Podrían tomarse del castellano y apropiárselas, cosa que cualquier *simiyachac* prudente, como se llama al profesor de lengua india, suele ya poner en práctica (Acosta, [1577] 1984-1987, II 75, citado por Durston 2007, 328, nota 26).

De manera similar, las estrategias de los traductores actuales de la Ley de Lenguas Indígenas del Perú incluyen la incorporación de préstamos lingüísticos, como veremos a continuación.

Traducción, interpretación y derechos humanos lingüísticos en la era posmilenio

La traducción como política lingüística

En los entornos poscoloniales y posmilenio de los tres países de los que se ocupa este libro, las “zonas de contacto” (Pratt [1992] 2008, 7) exigen nuevas soluciones comunicativas transculturales. Para la población indígena, ya no se trata de interactuar con una administración colonial o con la Iglesia como agentes de conquista, sino de negociar con el Estado, con las empresas mineras o petroleras como partes interesadas. Según se adelantó en el capítulo 2, en Perú en 2011 se promulgó una ley que decreta el derecho de las comunidades indígenas a ser consultadas previamente a la extracción industrializada de recursos naturales en sus territorios, y a tener acceso a la interpretación entre sus lenguas y el castellano durante las sesiones de consulta.

Dado que la TeI en lenguas originarias respecto a servicios públicos es un campo de actividad emergente en América Latina, la investigación sociolingüística sobre el tema es también reciente.⁸ Con relación a Perú y Bolivia, el derecho de los hablantes de lenguas originarias a la TeI es un

⁸ Ver Schrader-Kniffki (2019); sobre México, Flemmer (2018) y sobre Perú, Quiroz Meléndez y Astete Podkopaeva (2018).

principio constitucional incorporado en la legislación nacional; en cambio, esta legislación, aún en 2024, quedaba pendiente en Ecuador. El grado en que la TeI se implementa oficialmente, o se aplica de manera más informal, varía entre los tres países. Cualquiera que sea el caso, la TeI ofrece una vía para conciliar diferencias lingüísticas y culturales y así mirar por los derechos humanos lingüísticos en espacios públicos, donde interaccionan autoridades hispanohablantes y hablantes de lenguas indígenas.

En una región globalizada en rápido desarrollo en el siglo XXI como es América Latina, existe la necesidad de TeI para servir al comercio internacional, la educación superior, la diplomacia y otras esferas. En tales contextos, la TeI entre el castellano y lenguas globales como el inglés, árabe y chino está respaldada por organismos profesionales como el Colegio de Traductores en Perú. Por el contrario, a pesar de la legislación, la TeI entre el castellano y las lenguas originarias se ofrece solo esporádicamente, con dificultades inherentes debidas a la estructura social y la percepción pública (Howard, De Pedro Ricoy y Andrade Ciudad 2018). Además, la provisión de TeI en lenguas indígenas tiende a estar a cargo de instituciones culturales y no de entidades de salud o justicia. Dicho esto, debido a la estrecha relación entre los derechos lingüísticos y los derechos humanos, puede ocurrir cierta superposición de jurisdicciones.

A modo de comparación: en un estudio anterior (Howard, De Pedro Ricoy y Andrade Ciudad 2018) examinamos las variaciones en la implementación de la política de traducción como parte de la política lingüística estatal en cinco países (Ecuador, Perú, Bolivia, México y Paraguay). Acerca de los países que nos conciernen aquí, concluimos que la política de traducción toma forma según la contingencia. Donde se establece la provisión de TeI en textos constitucionales y legislativos, todavía hay margen para que la política de traducción se aplique de manera sistemática. Por ejemplo, en Ecuador, hay una necesidad demostrada de provisión de TeI en lenguas indígenas en los tribunales (Berk-Seligson 2008). Sin embargo, las iniciativas de formación en TeI se vieron obstaculizadas durante los años de gobierno del presidente Correa. En Bolivia la formación profesional de intérpretes y traductores en lenguas indígenas aún no está encaminada; no obstante, la interpretación *de facto* se encuentra

establecida en entornos judiciales. De los tres países, Perú está a la vanguardia en formación, regulación y práctica de TeI en lenguas originarias, como veremos.

Traducción e interpretación en la práctica

En el curso de la investigación tanto en Perú como en Bolivia durante la última década, he observado que las prácticas de TeI entre el castellano y las lenguas indígenas pueden categorizarse, unas y otras, según su grado de institucionalización. Las voy a comentar bajo cuatro rubros: (i) la formación y provisión estatal de TeI con base en la legislación; objeto de un proyecto de investigación colaborativo en Perú (2014-2016); (ii) la mediación *ad hoc* que practican lideresas comunitarias que no tienen formación en la materia, sino que derivan sus habilidades de su condición de bilingües y experiencia del contexto en que viven; objeto de un segundo proyecto colaborativo en Perú (2018-2019);⁹ y (iii) la aplicación de destrezas interpretativas por contingencia y a falta de formación profesional se da todavía, como me informaron en entrevistas en Bolivia en 2019. Como los resultados de los proyectos mencionados en (i) y (ii) han sido publicados, solo los comentaré brevemente aquí y daré más espacio a la interpretación “por contingencia” en Bolivia, mencionada bajo (iii). En la subsección (iv) trataré la traducción como tema aparte.

(i) Formación en TeI en lenguas originarias (Perú)

A partir de 2012, un equipo en la recién creada Dirección de Lenguas Indígenas del Mincul del Perú, compuesto por personas con formación en lingüística y derecho, ha coordinado una serie de cursos intensivos para formar a personas bilingües en lengua indígena y castellano como traductores-intérpretes. Hasta la fecha, cada curso ha reclutado alrededor

⁹ Los proyectos referidos bajo (i) y (ii) fueron financiados por Arts and Humanities Research Council (AHRC), Reino Unido; los resultados completos aparecen en Andrade Ciudad, De Pedro Ricoy y Howard (2022).

de cuarenta participantes, hablantes de unas treinta y seis lenguas originarias.¹⁰ Las personas graduadas son inscritas en el Registro Nacional de Traductores e Intérpretes en Lenguas Indígenas.

En cuanto a la metodología, nuestros socios nos dieron acceso a las sesiones de formación en TeI, en las que participamos como observadores; conocimos a los formadores y a los participantes; conversamos con ellos y realizamos entrevistas semiestructuradas; también facilitamos eventos para el público general en los que los participantes hicieron conocer su trabajo como traductores e intérpretes respaldados por la Ley de Lenguas Indígenas.

(ii) La mediación ad hoc que practican lideresas comunitarias

Este proyecto enfocó la actividad de lideresas indígenas que trabajan como intérpretes *ad hoc* en sus comunidades en Ayacucho y Puno, en asociación con la ONG Servicios Educativos Rurales. No fue diseñado como un proyecto de investigación *per se*, sino que estaba orientado a la incidencia social. El objetivo era dar a las lideresas aymara y quechuahablantes oportunidades de socializar al público en general el trabajo de interpretación que realizan en el transcurso de su vida diaria. Esta labor implica mediación tanto lingüística como cultural entre sus compañeros de comunidad y las autoridades hispanohablantes con quienes interactúan en las esferas públicas. En colaboración con instituciones culturales en Lima, las mujeres crearon una obra de teatro y una exposición audiovisual, con contenidos basados en sus propios testimonios de vida, y las presentaron al público.

(iii) La interpretación contingente (Bolivia)

En Bolivia, además de la falta de formación institucional en interpretación de lenguas indígenas, la experiencia confirma el nivel de necesidad en la sociedad para la interpretación de servicios públicos en la práctica, y de disposición para ofrecerla por parte de personas calificadas por su

¹⁰ La decimoquinta promoción del curso de capacitación, dirigido a hablantes de lenguas amazónicas, se realizó en Iquitos, Departamento de Loreto, desde el 10 de septiembre de 2021.

condición de bilingües y formación en los campos de lingüística y EIB a nivel superior. A este tipo de práctica, no tan institucionalizada como en Perú, la denominó “interpretación contingente”. En Cochabamba, en 2019, conversé con dos personas acerca de su experiencia en este campo. La primera fue Andrea, quien me habló de su trabajo como intérprete quechua-castellano en un hospital de Cochabamba. Ella es graduada del programa de licenciatura en Lingüística Aplicada y Enseñanza de Idiomas en la UMSS, Cochabamba; bilingüe quechua-castellano.

ANDREA (20-30 AÑOS). Todos los días es [...] trabajar haciendo la interpretación de las personas quechuahablantes porque hay muchas que van al hospital que ... a veces ni logran sacar ficha, no entienden, digamos, lo que les dicen [...] es difícil para ellos. Nosotros les ayudamos a esas personas, a todos, en el hospital se atiende a las personas de quince años adelante, hay personas de casi cien años (entrevista en Cochabamba, 4 de septiembre de 2019).

Andrea cuenta cómo identificaba a las personas en la fila que necesitarían su ayuda, por su vestimenta, un índice común de identidad cultural y lingüística. También menciona ocasiones en las que los médicos rechazaron su oferta de ayuda, diciendo que la gente sí entendía.

ANDREA. Bueno [...] antes de la consulta hablamos con las personas porque hay filas, hay varias filas, hay para los seguros, de discapacidad, normal y de vejez. Entonces, nosotros vemos a las personas en la forma de vestir, en la ropa, y uno sabe que tal vez no hablan bien el español. Entonces uno por uno se empieza a hablar, sus papeles a acomodar. Vamos de fila en fila y ya cuando están dando consulta los doctores empiezan a hablar, a dar la consulta y en el acto nos repite lo que él está diciendo, él repite y repetimos en quechua, la persona habla en quechua y repetimos en castellano. Pero había algunos doctores que no querían el servicio de interpretación, “no es necesario”, decían, porque con algunos que me lo dijeron a mí de frente dijeron “todos entienden”. Pero no era verdad porque sus pacientes, [...] en este doctor que sí dijo que todos entienden,

que no hay problema, cuando salían no sabían lo que tenían que hacer. No sabían dónde tenían que ir con cada papel que les han dado, sea para acceder a un seguro, porque se hace otro trámite para que les cubra el costo, nada. Y lo perdían y perdían esa oportunidad y se vencían, tenían que volver a sacar ficha; entonces, sí necesitaban (entrevista en Cochabamba, 4 de septiembre de 2019).

Existe una percepción común por parte de las autoridades de que la persona que domina la lengua indígena y tiene un nivel incipiente de castellano es suficientemente bilingüe para entender el registro técnico del castellano hablado en entornos de servicios públicos. Esta percepción va en contra de la voluntad institucional de ejecutar legislación sobre el derecho a servicios de interpretación, cuando existe. Andrea contradice esto. Afirma cuán necesaria es la interpretación, y describe cómo, debido a no poder entender y expresarse lo suficiente en castellano, los hablantes de lenguas indígenas pueden sufrir graves consecuencias.¹¹ En su trabajo sobre la necesidad de intérpretes kichwas en el sistema de justicia ecuatoriano, Berk-Seligson (2008) también comenta cómo el aparente bilingüismo puede ocultar esta necesidad.

Sobre la experiencia de interpretación quechua-castellano en Bolivia, también hablé con Antonio, quien trabajaba esporádicamente como intérprete judicial. Al momento de la entrevista, él era estudiante, de 20 a 30 años, bilingüe quechua-castellano, graduado de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe en PROEIB Andes, UMSS, Cochabamba. Según explicó Antonio, el Centro de Idiomas de la UMSS a menudo recibe solicitudes de TeI de los tribunales y recurre al Departamento de Lingüística para que las y los estudiantes brinden el servicio. Cuando le pregunté si había algún tipo de formación estatal en TeI en Bolivia, él respondió:

¹¹ Tal fue la experiencia de un capacitando en el curso de formación en TeI en Perú, cuyo testimonio se presenta en Andrade Ciudad, Howard y De Pedro Ricoy (2018, 148). Un caso similar se observó en los procedimientos judiciales que involucran a indígenas australianos en el sistema legal de habla inglesa (Cooke 2002).

ANTONIO. Aquí no contamos con eso, no hay como una institución que te garantice o tenga una certificación que diga, “sí, este puede, este señor puede ir a todas las audiencias como traductor o intérprete en la lengua quechua”, no hay, no es solo aquí a nivel Cochabamba, en todo Bolivia no existe. Sin embargo, la ley dice que el funcionario debe aprender, que el indígena, el quechuahablante, aymarahablante tiene derecho a ser juzgado en su propia lengua, entonces aquí no hay una respuesta de parte del gobierno y entonces aquí a la Universidad vienen a buscar intérpretes y dicen “queremos un lingüista que hable quechua” (entrevista en Cochabamba, 4 de septiembre de 2019).

Para ilustrar el tipo de apoyo que se le había solicitado, Antonio cuenta sobre un caso reciente de una mujer que hablaba quechua y que llevó a los tribunales a la empresa para la que había trabajado durante muchos años por no pagarle el salario por enfermedad al que tenía derecho por ley.

ANTONIO. Era como ciento cincuenta mil a doscientos mil bolivianos que tenía que indemnizar la empresa. Entonces la señora solo era quechuahablante, el abogado también castellano hablante, no hablaba quechua el abogado y lo mismo la señora no hablaba castellano, solo quechua. Entonces, la comunicación entre el cliente y el abogado era mediante su hija, su hija hablaba castellano, entonces se podía comunicar. Entonces ahí es donde llegan a la parte de toma de declaratoria de testigos y los testigos tampoco hablaban castellano, eran quechuahablantes y ahí me solicitan, van aquí a la carrera de Lingüística a solicitar un traductor (entrevista en Cochabamba, 4 de septiembre de 2019).¹²

Antonio también comentó sobre un caso que había llegado a los titulares de los periódicos en Bolivia en 2018, de un exmagistrado que fue llevado a los tribunales por el gobierno y exigió que se lo juzgara en aymara, que era su lengua dominante. No se encontró ningún juez que pudiera

¹² Sobre los problemas surgidos del uso de familiares como intérpretes en servicios públicos, ver Antonini (2016) y Álvarez de la Fuente, Fernández Fuertes y Arratía García (2019).

conducir un juicio en aymara y, debido a los términos establecidos por la Ley Boliviana de Derechos Lingüísticos, el juicio fue suspendido.¹³ Este caso plantea una cuestión interesante: que no se encuentre ningún juez que hable aymara en Bolivia es, de hecho, poco probable. Sin embargo, lo que es probable es que sea inviable que un juez o abogado bilingüe se exprese en dos lenguas en el tribunal y mantenga su profesionalismo en el proceso. Cuando le pregunté a Antonio si un juez o abogado bilingüe no sería una buena solución cuando faltara un intérprete, esta fue su respuesta:

ANTONIO. Sí, pero en este caso, por ejemplo [...] el abogado, el que vino a la Universidad, hablaba quechua, pero él me dijo no puedo ser ni parte demandante ni a favor ni en contra, porque para toma de declaración de su testigo él no iba a interpretar, porque iba a interpretar a su manera como para ganar el juicio, entonces, no podía. “No puedo ser juez y parte”, eso dijo. [...] Entonces él, como abogado, tenía que mantener su línea, aunque sabía hablar quechua, tenía que mantener su línea, por eso el juez no tomó en cuenta que sí sabía hablar quechua (entrevista en Cochabamba, 4 de septiembre de 2019).

De hecho, la solución potencial de que los bilingües profesionales utilicen su conocimiento de ambas lenguas para mediar en una situación no se puede aplicar en un entorno judicial. Como explica Antonio, un abogado no puede ser “juez y parte” para su defendido. Incluso si es bilingüe y, por lo tanto, entiende lo que se dice por ambas partes, necesita ser respaldado por un intérprete.¹⁴

¹³ El acusado en cuestión fue Rafael Quispe, un diputado de la oposición. El caso fue comentado por la prensa boliviana. Rafael Quispe volvió a figurar en las noticias en abril de 2020 por razones similares (ANF 2020). Esta vez, fue convocado por las autoridades de La Paz por haber violado las reglas de restricción del COVID-19 al organizar una reunión pública: “La Fiscalía de La Paz postergó la declaración del director del Fondo de Desarrollo Indígena (FDI) Rafael Quispe, debido a que éste quiso declarar en aymara y no había traductor” (*La Razón* 2020).

¹⁴ Berk-Seligson (2008) escribe sobre Ecuador. A pesar del retraso en la aprobación del Proyecto de Ley Orgánica de Derechos Lingüísticos de los Pueblos y Nacionalidades (2016), la cuestión del uso del idioma en el ámbito judicial está en primer plano como parte de la

(iv) La experiencia de traducción

En esta parte, doy algunos ejemplos de los problemas y éxitos surgidos en el proceso de traducción de textos formales escritos en castellano al quechua. Los ejemplos (a) y (b) provienen del primer proyecto de investigación colaborativa antes descrito; (c) se relaciona con una demanda a un municipio peruano, que invoca la Ley de Lenguas Indígenas; (d) tiene que ver con la creación de paisajes lingüísticos multilingües en espacios públicos; (e) comenta la traducción de mensajes de salud pública a las lenguas originarias durante la pandemia mundial del COVID-19, que estalló a principios de 2020. Estos ejemplos dan una idea de cómo la implementación de los derechos lingüísticos en el mundo real, a través del uso de la traducción, lleva a los hablantes de lenguas indígenas a reflexionar sobre lo que significa en términos culturales y políticos traducir un texto legislativo del castellano a sus propias lenguas; examinar la estructura de sus propios idiomas, quizás por primera vez; y reconocer lo que significa vivir en la práctica el principio de los derechos humanos lingüísticos.

Ejemplo (a). Traducción de la Ley de Lenguas Indígenas de 2011 al quechua chanka

Uno de los resultados del programa peruano de formación en traducción de lenguas originarias fue la traducción del texto de la Ley de Lenguas Indígenas a cada una de ellas. El objetivo era difundir el contenido de la Ley a las comunidades de hablantes cuyos intereses están vinculados a esa norma. Si bien el texto original es legalmente vinculante, las traducciones de la Ley a las lenguas indígenas no tienen estatus legal.

Cecilia, a quien presenté en el capítulo 2, había sido responsable de traducir ese cuerpo normativo al quechua chanka, hablado en el departamento de Ayacucho. A su modo de ver, la función del texto legal cambió con la traducción, de un acto legislativo a un acto de comunicación.

lucha de los pueblos indígenas para que se reconozca su propio sistema de justicia (véase también Andrade Ciudad, Howard y De Pedro Ricoy [2018] sobre intérpretes indígenas y justicia intercultural en Perú).

CECILIA. Hay que tener en cuenta que estábamos haciendo la traducción precisamente para los hablantes, entonces es un grupo que no necesariamente ha tenido tanta exposición a este tipo de documentos; como no están familiarizados, entonces era bueno mantener desde ese punto de vista fijo el tema de que la intención era comunicar, más allá de mantener las formas, entonces por eso se hizo así (entrevista en Lima, noviembre de 2014).

Respecto a este cambio de función, la traductora y su equipo modificaron el registro impersonal del texto castellano a uno personalizado en quechua. Para marcar este cambio, se transforma el enunciador del texto de la tercera persona singular (la ley) a la primera persona del plural inclusiva (nosotros). La forma en que se tradujo el artículo 1.1 provee un ejemplo. La tabla 7.1 compara el castellano original con la traducción al quechua; la traducción inversa revela el significado literal.

Como se puede observar, mientras que el lenguaje de la Ley en el original es impersonal, la traducción al quechua introduce marcas gramaticales personales. Se ha marcado en negrita el sufijo *-nchik*, que se refiere a un nosotros incluyente, es decir, que contiene al interlocutor. En la traducción inversa vemos cómo, con este cambio, en la versión quechua el emisor del texto se identifica con sus interlocutores; el nosotros incluyente otorga a la traducción un tono de solidaridad con sus presuntos destinatarios quechuahablantes. Cecilia confirmó que había sido una elección deliberada de los traductores utilizar el sufijo *-nchik*, y no el excluyente *-yku*. Habían

Tabla 7.1. Extracto del artículo 1.1 de la Ley de Lenguas del Perú

Castellano original	La presente Ley tiene el objeto de precisar el alcance de los derechos y garantías individuales y colectivos [...] en materia lingüística [...]
Traducción al quechua chanka	Kay Leymi llusqsimun kikinichikpa siminchikkunapi rimananchikpaq derechunchikkuna qawarichinapaq [...]
Traducción inversa del quechua	Esta Ley ha surgido para que podamos hablar en nuestras propias lenguas, para visibilizar nuestros derechos [...]

sido conscientes de que con esta traducción incluían a todos los peruanos en la referencia a “nuestras propias lenguas” (Howard, Andrade Ciudad y De Pedro Ricoy 2018).

Ejemplo (b). Traducción de formularios del Registro Nacional de Identidad y Estado Civil al jaqaru

El segundo ejemplo se relaciona con la experiencia de otra capacitada de TeI, Julia, durante su pasantía en la oficina del Registro Nacional de Identidad y Estado Civil (RENIEC). Su tarea era traducir los formularios de registro a su idioma, el jaqaru (lengua minorizada de la familia aymara, hablada en el Departamento de Lima).

Cuando se trató de traducir el nombre de la institución, Registro Nacional de Identidad y Estado Civil, Julia, capacitada estatal de TeI, jaqaru-castellano, de 50-60 años, cuenta que fue más fácil lexicalizar la sigla conocida, RENIEC, que expresar en jaqaru los significados de los lexemas individuales que representa. Entonces, ocurrió un cambio sintáctico obligatorio, ya que el jaqaru utiliza sufijos en lugar de palabras independientes para indicar relaciones preposicionales. Así, la traducción presentó una serie de frases en las que RENIEC aparecía con sufijos jaqaru adjuntos, como describe Julia: RENIECna en RENIEC, RENIECtha de RENIEC, RENIECtaki para RENIEC. Luego relata cómo el funcionario civil de RENIEC que supervisaba su trabajo objetó la forma en que la sigla se fusionaba con partículas gramaticales jaqaru y le pidió que las eliminara por “uniformidad”. Según cuenta ella, explicó que el español podría permitir tal tratamiento, pero que en jaqaru esta estructura de palabras era necesaria; con estas palabras se defendió: “Para normar en jaqaru la autoridad soy yo, me vas a disculpar...” yo tenía que explicar, “Tienes que entender que mi lengua es muy diferente a tu lengua” (entrevista en Lima, febrero de 2015).

Estos dos ejemplos ilustran cómo los traductores tomaron una posición en apoyo de sus lenguas y sus comunidades de hablantes. A tal fin, buscaban transformar no solo los significados, sino también las funciones de los textos legales originales para que encontraran aceptación en los usuarios. Los ejemplos también revelan la conciencia política creciente y

el sentido de empoderamiento que implicó la experiencia de traducción para los involucrados.¹⁵

Ejemplo (c). Un desafío legal bajo la Ley de Lenguas Indígenas del Perú

Un caso de alto perfil ocurrió en el departamento de Áncash en 2018, que demuestra cómo la ciudadanía puede ahora recurrir a la Ley de Lenguas Indígenas para defender sus derechos. A una vendedora ambulante del pueblo de Carhuaz, mujer quechuahablante no alfabetizada, María Antonia Díaz Cáceres, le hicieron firmar, usando su huella digital, un documento emitido por la Municipalidad de Carhuaz que restringía su acceso a su puesto de venta en el mercado.

Con la ayuda de un abogado, Díaz Cáceres apeló con éxito esta medida, con base en que, según la ley, tenía derecho a recibir tal tipo de comunicación del Estado en quechua, el idioma dominante de su región. No había entendido los términos del documento que había firmado por estar escrito en español. El Tribunal Constitucional tomó el caso y falló a su favor; la Municipalidad de Carhuaz se vio obligada a retractarse de su decisión. La novedad de este suceso, donde se aplicó la voluntad política para asegurar la implementación de la legislación, llevó a su cobertura en las noticias de televisión, captando la atención del público.¹⁶

Ejemplo (d). Paisaje lingüístico de espacios públicos

La traducción escrita está siendo ampliamente adoptada para mediar la comunicación en espacios públicos, a través de la señalética o paisaje lingüístico (Gorter 2006): por ejemplo, la señalización en lenguas originarias en el Mincul del Perú, en la estación de autobuses en Cañar, Ecuador, y en

¹⁵ Ver Howard, Andrade Ciudad y De Pedro Ricoy (2018) sobre estos dos casos; la experiencia en Perú ha incluido la traducción de la Constitución al quechua cuzqueño (Chirinos 1999). Las implicaciones sociopolíticas de traducir el texto de las leyes nacionales del castellano a las lenguas indígenas son exploradas por Landaburu y sus colaboradores (Landaburu 1997) para Colombia, y por Pitarch (2008) para Chiapas, México.

¹⁶ Ver Tribunal Constitucional (2020); Andrade Ciudad y Howard (2021, 23-24).

el aeropuerto internacional de El Alto, Bolivia (figura 7.3). Cada vez más, la información pública se proporciona no solo en castellano sino también en otras lenguas: traducción de textos constitucionales y legislativos, materiales de campaña bilingües durante las elecciones locales y carteles de información de salud durante la pandemia del COVID-19.

Figura 7.3. Señalética en quechua, inglés y castellano,
Aeropuerto Internacional de El Alto, Bolivia



Ejemplo (e). Traducción de mensajes de salud pública durante la pandemia del COVID-19

A partir de mediados de marzo de 2020, el Reino Unido siguió a Italia, España, Francia y Alemania en un largo período de confinamiento para proteger a la ciudadanía y a trabajadores de la salud de la propagación del coronavirus (COVID-19), declarado como una pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS). En América Latina el virus también se propagó rápidamente, y causó efectos devastadores inmediatos en Guayaquil, Ecuador, la ciudad costera donde yo había dado charlas en la universidad y realizado investigaciones en dos ocasiones en 2019. La respuesta de los pueblos indígenas fue rápida. Se difundieron muchos anuncios publicitarios en las lenguas indígenas en las redes sociales con el fin de informar al público en términos que pudieran entender fácilmente acerca de la importancia del lavado de manos y el distanciamiento social, medidas preventivas recomendadas por la OMS. Con igual rapidez se hizo evidente que tales medidas eran difíciles de poner en práctica e incluso de entender, en condiciones donde a menudo falta el acceso al agua, al jabón y mucho menos al desinfectante de manos. El distanciamiento social es otra dificultad en sociedades donde las personas suelen vivir en estrecha proximidad física unas con otras por preferencia o necesidad.

Mientras el sitio web de la OMS llevaba mensajes de salud pública traducidos a los seis idiomas oficiales de la ONU, se dejaba abierto el desafío de hacer llegar los mensajes en los otros 6000 idiomas que se estima son hablados en el mundo (Piller 2020; López 2021b). En un artículo que condensa las experiencias de los tres países enfocados en este libro, García y sus colegas (2020) argumentan que la traducción por sí sola era insuficiente para ayudar a los pueblos indígenas a comprender las medidas necesarias para protegerse del virus. Además del texto, se necesitan imágenes que reflejen los entornos culturales de aquellos a quienes van dirigidos los mensajes. “Lávese las manos” debe mostrar a una persona usando un recipiente con agua no necesariamente conectado a un sistema de saneamiento centralizado; “quédese en casa” debe mostrar, en el caso de la Amazonía, una casa con los lados abiertos en medio de la selva tropical. La figura 7.4 ilustra los mensajes difundidos en quechua boliviano por un grupo comunitario en el departamento de Cochabamba, Bolivia.

Figura 7.4. Mensajes de salud pública sobre el COVID-19 en quechua boliviano (2020)



Fuente: García et al. (2020, 44). Comunidad de Pihusi, Cochabamba, Bolivia.

Los mensajes de salud pública sobre el COVID-19 en lenguas indígenas difundidos en carteles en redes sociales y en espacios publicitarios en la radio y la televisión fueron iniciativas no gubernamentales, llevadas a cabo por la academia y organizaciones sociales indígenas para enfrentar la crisis.

Al principio de la pandemia, el Estado no intervino en ningún caso para garantizar esta comunicación. Sin embargo, en el caso del Perú, el Estado lanzó una medida en septiembre de 2020 en forma de un centro de Tel capaz de realizar entregas remotas, la Central de Interpretación y Traducción en Lenguas Indígenas u Originarias (CIT). La Central operaba bajo los auspicios del Mincul y ofrecía apoyo de urgencia a hablantes de lenguas indígenas que necesitaran mediación lingüística, con especial atención a situaciones derivadas de la pandemia del COVID-19.¹⁷ Sin embargo, el uso de esta tecnología está aún en sus primeras etapas.

Para redondear esta sección, la investigación colaborativa mostró que la Tel entre la lengua hegemónica y las lenguas minorizadas en los Andes es una actividad que desafía la discriminación lingüística y que, además, puede considerarse como un marco para fomentar la revitalización de las lenguas. Descubrimos que la experiencia de formación no solo proporciona a quienes se capacitan nuevas habilidades profesionales, sino que también apoya su activismo en nombre de sus derechos, incluidos sus derechos lingüísticos. Encontramos que el trabajo con las lideresas comunitarias aumentó enormemente su conciencia sobre los derechos humanos lingüísticos y su autoestima como hablantes de sus idiomas.

Observaciones finales

En este capítulo he abordado las prácticas de Tel que han surgido a lo largo del tiempo en los países andinos para facilitar la comunicación entre los sectores de la sociedad de habla hispana y de habla indígena. En el período colonial, esta actividad fue impulsada por la misión de cristianización; en el período republicano temprano, el énfasis se trasladó a la preocupación de las comunidades indígenas por demandar sus derechos territoriales y un grado de autonomía fiscal; en la actualidad, el enfoque está en la implementación de legislación sobre derechos lingüísticos, para lo cual la Tel en idiomas indígenas son vehículos importantes. En todos

¹⁷ Ver la presentación de García y Sánchez (2021).

estos momentos de la historia, las prácticas de TeI han sido moldeadas por las relaciones de poder entre los pueblos indígenas, la población no indígena y el Estado.

En cuanto a las prácticas de traducción, estas se desarrollaron con diferentes objetivos y distintos interlocutores, según el contexto histórico. La traducción colonial de textos religiosos se hizo con fines de catequización. En la actualidad, al menos en principio, la traducción de la Ley de Lenguas Indígenas del Perú beneficia a los hablantes de esos idiomas y tiene la consecuencia de aumentar su conciencia sobre sus derechos lingüísticos. Se necesita más investigación para determinar en qué medida los usuarios leen las traducciones; es más probable que el contenido de la Ley se transmita verbalmente, como en reuniones comunitarias. También es interesante comparar la intensidad de la actividad de traducción desencadenada por el Tercer Concilio de Lima en el siglo XVI, con fines de evangelización, con el volumen de traducción del español a los idiomas indígenas producido en el contexto de la legislación sobre derechos indígenas en la actualidad.

En cuanto a la interpretación, ha habido fluctuaciones en el nivel de institucionalización que ha favorecido a quienes realizan interpretación a lo largo de la historia, y algunas similitudes en el curso del tiempo. En el período de contacto inicial, surgió una distinción entre intérpretes improvisados, como Felipillo y el líder mochica Chuquimboques (Andrade Ciudad y Bell 2016), y los intérpretes generales que se convirtieron en una característica estable de la administración colonial en sus décadas tardías. Observamos una distinción análoga hoy en día, entre traductores e intérpretes entrenados por el Estado, como en Perú, y la TeI *ad hoc* y contingente que ocurren tanto en Perú como en Bolivia.

Respecto al período republicano, hasta mediados del siglo XX, los altos niveles de mestizaje bilingüe (español-quechua o español-aymara) en las áreas rurales andinas significaron que gran parte de la interacción se llevara a cabo de manera multilingüe y multimodal. Estas fueron prácticas locales moldeadas por la posición social y los intereses de las partes involucradas y no necesariamente se desarrollaron en beneficio de la persona o grupo indígena con acceso limitado al castellano.

Mi enfoque en este capítulo ha sido en Perú y Bolivia, ya que pude basarme en mi propia investigación. En cuanto a Ecuador, el trabajo de Berk-Seligson (2008) mostró una necesidad urgente de servicios de TeI en el sector judicial. Esta situación podría cambiar debido al ritmo creciente de la transición al castellano en Ecuador hoy en día. Inevitablemente, existen dificultades para aplicar una política y prácticas de TeI bien reguladas en entornos sociolingüísticos donde el cambio de idioma se está acelerando; se necesita más investigación en este campo. No obstante, quiero subrayar el valor de una política de TeI con base en los derechos. La promoción activa de servicios de TeI aumenta la conciencia lingüística y puede contribuir a la revalorización de los idiomas indígenas.

Conclusiones: las paradojas de la diversidad

Con este libro espero haber abierto una mirada a la relación entre los pueblos indígenas de la región andina y los Estados de Ecuador, Perú y Bolivia, desde la perspectiva del multilingüismo en la sociedad. He enfatizado el papel que la política y las políticas lingüísticas desempeñan en la conformación de esa relación. La política y las políticas lingüísticas han estado encajadas en las diversas condiciones sociales, políticas y económicas que han prevalecido, en diferentes momentos de la historia, en cada país. La lengua nunca se puede separar de los contextos en los que se usa y se legisla. Si bien he puesto mi mayor atención en el período que va desde el inicio de este milenio, las raíces históricas de los procesos contemporáneos han sido una dimensión crucial del análisis.

Al examinar la evidencia acumulada en estos capítulos, he identificado cuatro conceptos analíticos clave. En primer lugar, encontramos tensiones inherentes: los intereses de los pueblos indígenas en sus organizaciones rara vez han coincidido con los intereses del Estado y, en algunos casos, ha habido choques. En segundo lugar, las estructuras de la colonialidad han dado lugar a paradojas significativas. En tercer lugar, muchas veces se detecta ironía en las soluciones políticas que el Estado ha tratado de imponer. En cuarto lugar, surge el fenómeno del hiato: cuando cada país experimenta un cambio ideológico que interrumpe la continuidad política.

Tensiones

Cuando el cronista Guamán Poma de Ayala retrató al inca que preguntaba al conquistador Pedro de Candia “¿Te comes este oro?” (capítulo 7), estaba anotando una pregunta que tiene un significado real en los Estados andinos hasta el presente. Hoy, el tema de las políticas económicas extractivistas surge una y otra vez en el contexto de las luchas de los pueblos indígenas por proteger sus entornos y medios de vida. En ciertos momentos en el nuevo milenio, la agenda de la industrialización ha obstaculizado los derechos indígenas, la justicia social y la implementación de políticas sociales multiculturales. Este choque de valores y prioridades es una de las muchas tensiones que atraviesan la relación entre el Estado y los pueblos de la región andino-amazónica que nos concierne. Como ejemplos, los maestros de Sarayaku en la Amazonía ecuatoriana que se manifestaron en contra de la entrada de una compañía petrolera en su territorio; la crisis de Bagua en el norte del Perú que eventualmente desencadenó una legislación proindígena, pero no antes de que muriera mucha gente en el enfrentamiento, y la decisión del gobierno boliviano de permitir la construcción de una carretera a través del territorio indígena en la Amazonía (la controversia del TIPNIS), que contravino el principio de los derechos de la naturaleza consagrado en la Constitución y dividió a las organizaciones indígenas entre sí y con el Estado.

Paradojas

Hemos notado una paradoja recurrente: cuanta más educación formal recibe una persona indígena, más se aleja de su lugar de origen y de los modos de vida que fomentan el uso de la lengua originaria. Como corolario, es más probable que le falten las habilidades lingüísticas requeridas para obtener un contrato en el tipo de puesto de trabajo diseñado para esas personas en principio, en el campo de la EIB. La paradoja se profundiza aún más, en el sentido de que, si eres indígena, la oportunidad educativa puede reducirse y, por lo tanto, se disminuye la oportunidad de empleo, debido a

la falta de calificaciones formales. Hay un círculo vicioso aquí, en el centro del cual hay corrientes implícitas de discriminación.

Ironía

Es irónico el hecho de que, desde 2010, la nueva legislación ha atendido de manera más sólida los derechos lingüísticos de las poblaciones indígenas, incluidos los programas de EIB, pero durante este mismo período, el panorama sociolingüístico ha cambiado rápidamente, hasta el punto en que las nuevas generaciones son menos propensas a hablar plenamente las lenguas de sus mayores. En esta situación, habría que repensar la EIB; buscar un modelo más receptivo y pertinente. Es cierto que esto se reconoce en muchas instancias de planificación. No obstante, la política lingüístico-educativa parece estar perpetuamente rezagada respecto de las necesidades e intereses en constante evolución de las y los hablantes. Dicho esto, más allá del mundo de las instituciones educativas, existen iniciativas de revitalización y revalorización lingüística desde la base, especialmente en el ámbito de la cultura popular y el activismo digital, donde encontramos contribuciones de jóvenes a su patrimonio lingüístico y cultural, incluso mientras el uso cotidiano de las lenguas disminuye.

Hiatos

Al comparar la política lingüístico-educativa indígena de Ecuador, Perú y Bolivia en el nuevo milenio, se detectan pausas análogas en sus trayectorias respectivas. En Perú, la paralización de la EIB que ocurrió durante el segundo mandato presidencial de Alan García (2006-2011) se compara con los efectos de la Revolución Ciudadana en Ecuador (2007-2017). En paralelo, también hubo una interrupción en el funcionamiento de la EIB en Bolivia bajo el gobierno de Evo Morales, desde 2006 hasta que se aprobara la Ley de Educación (070/2010); las razones de esta interrupción fueron diferentes, debido al giro ideológico hacia la descolonización que caracterizó la política

boliviana en esa época. Sin embargo, los efectos en todos los casos fueron similares: no fue sencillo reintroducir un modelo de educación proindígena una vez que toda una generación de niñas y niños se había acostumbrado nuevamente a la educación en español, en un contexto social que cada vez más favorecía el castellano en la mayoría de los ámbitos de la vida. No se puede afirmar que estas pausas en la política de EIB fueran las únicas que ocasionaron una disminución en la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas, pero ciertamente contribuyeron a ello.

Resumen

El análisis del material me ha llevado a una interpretación a la luz de estos cuatro conceptos, y se la podría ilustrar de múltiples maneras más. Además, los procesos descritos son atravesados por diferentes corrientes de poder. El poder es omnipresente, como mostró Foucault. Se ejerce en la lengua como tecnología de poder y regimentación lingüística, de manera visible y explícita, en la política lingüística de arriba abajo. Está menos visible y más implícito en las microfísicas del poder que identificamos en la relación entre lengua y discriminación. Funciona a través de la hegemonía en el sentido gramsciano, pero de modo multidireccional: las organizaciones indígenas también pueden pasar de la acción contrahegemónica a patrones de control hegemónicos una vez que alcanzan posiciones en el gobierno.

Redacté este libro durante dos años (febrero de 2020-marzo de 2022), en medio de la pandemia mundial del COVID-19. Durante ese tiempo, los países estudiados, igual que otros en América Latina, han sufrido las consecuencias de una pandemia que ha afectado desproporcionadamente a las poblaciones indígenas. Además, los incendios forestales en Bolivia en 2019 y 2020 devastaron decenas de miles de hectáreas de bosque seco primario e impactaron en las vidas y medios de subsistencia de las comunidades locales. Las condiciones sociales, económicas, medioambientales y de salud pública para las y los hablantes de lenguas indígenas en Ecuador, Perú y Bolivia son cada vez más desafiantes, lo que hace que las perspectivas para la supervivencia de sus idiomas sean cada vez menos propicias.

Para cerrar haré algunos comentarios en los que puntualizo posibles direcciones de investigación futura. La primera idea se refiere a la ontología de la lengua; la segunda, al tema de la revitalización lingüística.

Según planteé en el capítulo 1, los enfoques antropológicos para el estudio de la lengua en uso han experimentado un “giro ontológico”, al reformular las premisas de la etnografía de la comunicación avanzadas en la década de los setenta. Quienes trabajan en esa tradición de investigación académica destacaron las formas en que, en las sociedades amerindias, la lengua cumple muchas funciones ceremoniales y rituales, y al hacerlo construye la relación entre los seres humanos y no humanos. El trabajo de Sherzer (1983) con los indígenas kuna de Panamá fue ejemplar al respecto.

Durante mi investigación sobre la política y la política lingüística indígena contemporánea en los Andes, encontré que algunas personas que realizan planificación y tienen formación en educación y lingüística, así como grupos de docentes bien fundamentados en las realidades culturales de las comunidades a las que sirven, mostraban una conciencia de las prácticas comunicativas que pueden ser vistas desde la perspectiva de la etnografía de la comunicación. Sin embargo, por lo general, esta conciencia de las dimensiones culturales de la lengua en uso no influye en el diseño de políticas, ni se aplica en el currículo de la EIB. De hecho, el trabajo más efectivo de revalorización y revitalización lingüísticas se está llevando a cabo más allá de los ámbitos de la educación formal y la formulación de políticas lingüísticas.

Se trata de iniciativas en entornos urbanos, que involucran a estudiantes de nivel universitario de origen indígena, cuya base son los saberes de sus abuelos y abuelas. Están buscando hacer que los valores y prácticas de las generaciones mayores sean relevantes para sus propias vidas. Otorgan un significado y sustancia reimaginados al uso de la lengua indígena en espacios generados por jóvenes (Julieta Zurita, Cochabamba, Bolivia, comunicación personal por enlace de video, 29 de mayo de 2022). Por lo tanto, puede haber margen para el diálogo con los actores sociales jóvenes a fin de abordar con ellos preguntas sobre qué es la lengua y para qué sirve. Esto, a su vez, podría alimentar el diseño e implementación de políticas y currículos afines a las realidades sociales cambiantes.

En cuanto al segundo punto, no he abordado explícitamente el tema de la revitalización lingüística en este libro, sino que lo he considerado un tema dado. Los escenarios históricos, geográficos, sociolingüísticos y socioculturales que he examinado guardan lecciones para nosotros sobre el camino a seguir para la revalorización, revitalización y supervivencia de las lenguas originarias. Hay mucho trabajo por hacer, que, en mi opinión, debería involucrar a toda la sociedad. La tarea necesita ser holística, requiere examinar la profunda relación entre la lengua como práctica social, en todas sus dimensiones, y el conocimiento del medio ambiente. Un enfoque de este tipo podría contribuir a un área que, creo, debería exigir cada vez mayor atención en el futuro, tal como López (2020b) lo considera en el contexto sudamericano: el tema de las lenguas minoritarias en relación con la sanación y el bienestar. Es probable que este sea un tema clave a examinar en el camino por delante.

Referencias

- Abram, Matthias. 1992. *Lengua, cultura e identidad. El proyecto EBI 1985-1990*. Quito: Proyecto EBI / Abya-Yala.
- Adelaar, Willem. 2004. *Languages of the Andes*. Con la colaboración de Pieter Muysken. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2006. “The Quechua impact in Amuesha”. En *Grammars in contact. A cross-linguistic typology*, editado por Alexandra Y. Aikhenvald y R. M. W. Dixon, 290-311. Latrobe: Research Centre for Linguistic Typology.
- Adorno, Rolena. 2000. *Guaman Poma. Writing and Resistance in Colonial Peru*. 2.^a ed. Austin, TX: University of Texas Press.
- Aguilar-Amat, Anna, y Jean-Bosco Botsho. 2005. “Obscured cultures. The case of sub-Saharan Africa”. En *Less Translated Languages*, editado por Albert Branchadell y Lovell Margaret West, 147-161. Ámsterdam: John Benjamins.
- Aikman, Sheila. 1997. “Interculturality and Intercultural Education: A Challenge for Democracy”. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue internationale de l'éducation / International Review of Education. Journal of Lifelong Learning* 43 (5-6): 463-479.
<https://doi.org/10.1023/A:1003042105676>
- 1999. *Intercultural Education and Literacy: An Ethnographic Study of Indigenous Knowledge and Learning in the Peruvian Amazon*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Aikman, Sheila. 2012. “Interrogating discourses of intercultural education: from indigenous Amazon community to global policy forum”. *Compare. A Journal of Comparative and International Education* 42 (2): 235-257. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.647465>

- Albó, Xavier. 1987a. "From MNRistas to Kataristas to Katari". En *Resistance, Rebellion, and Consciousness in the Andean Peasant World, 18th to 20th Centuries*, editado por Steve J. Stern, 379-419. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- 1987b. "Problemática lingüística y metalingüística de un alfabeto quechua: una reciente experiencia boliviana". *Allpanchis* 29-30: 233-262. <https://doi.org/10.36901/allpanchis.v19i29/30.983>
- 1991. "El retorno del indio". *Revista Andina* 9 (2): 299-366.
- 1995. "Educar para una Bolivia plurilingüe". *Cuarto Intermedio* 35: 4-50.
- 1999. "Andean People in the Twentieth Century". En *The Cambridge History of the Native Peoples of the Americas*. Vol. 3, Parte 2, *South America*, editado por Frank Salomon y Stuart B. Schwartz, 765-871. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2008. *Movimientos y poder indígena en Bolivia, Ecuador y Perú*. La Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.
- Alim, Samy H., Awad Ibrahim y Alastair Pennycook, eds. 2009. *Global Linguistic Flows. Hip Hop Cultures, Youth Identities, and the Politics of Language*. Nueva York: Routledge.
- Allen, Catherine J. 1997. "When Pebbles Move Mountains: Iconicity and Symbolism in Quechua Ritual". En *Creating Context in Andean Cultures*, editado por Rosaleen Howard-Malverde, 73-84. Nueva York: Oxford University Press.
- 2002. *The Hold Life Has. Coca and Cultural Identity in an Andean Community*. 2.ª ed. Washington, DC: Smithsonian Books.
- 2011. *Foxboy. Intimacy and Aesthetics in Andean Stories*. Con ilustraciones de Julia Meyerson. Austin: University of Texas Press.
- 2014. "A Lettered Countryside: Rethinking Literacy in the Andes". *American Ethnologist* 41 (1): 221-224.
- Altmann, Philipp. 2014. "Intercambios discursivos. Historia migratoria de los conceptos del movimiento indígena ecuatoriano". *Ecuador Debate* 92: 165-176. <http://hdl.handle.net/10469/9495>

- Álvarez de la Fuente, Esther, Raquel Fernández Fuertes y Óscar Arratia García. 2019. “Bilingual children as interpreters in everyday life: how natural interpreting reinforces minority languages”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 40 (4): 338-355.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1518985>
- Álvarez Palomeque, Catalina, y Luis Montaluisa Chasiquiza. 2017. *Perfiles de las lenguas y saberes del Ecuador*. Quito: IICSAE.
- AMLQ (Academia Mayor de la Lengua Quechua [Qhesw Simi Hamut’ana Kurak Suntur]). 1995. *Diccionario quechua-español-quechua. Qheswa-español-qheswa; Simi Taje*. Cuzco: Municipalidad del Qosqo.
- Anderson, Benedict. 1991. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Edición revisada y ampliada. Londres: Verso.
- Andrade Ciudad, Luis. 2016. *The Spanish of the Northern Peruvian Andes. A Sociohistorical and Dialectological Account*. Berna: Peter Lang.
- 2019. “Diez noticias sobre el quechua en el último censo peruano”. *Letras. Revista de Investigación de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas* 90 (132): 41-70. <https://doi.org/10.30920/letras.90.132.2>
- 2021. “Políticas lingüísticas después del barullo”. IDEHPUCP (Instituto de Democracia y Derechos Humanos). 31 de agosto.
<https://idehpucp.pucp.edu.pe/boletin-eventos/politicas-linguisticas-despues-del-barullo-24966/>
- Andrade Ciudad, Luis, y Martha G. Bell. 2016. “Mapping colonial Quechua through Trial interpretations in 17th-century Cajamarca”. *Colonial Latin American Review* 25 (4): 445-464.
- Andrade Ciudad, Luis, Raquel de Pedro Ricoy y Rosaleen Howard. 2022. *Traducir derechos, traducir culturas. Entre el castellano y las lenguas originarias del Perú*. Lima: Editorial Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

- Andrade Ciudad, Luis, Franklin Espinoza y Rosaleen Howard. 2023. “*Chawpin qichwarayku*: acciones recientes a favor del quechua central en el Perú”. En *Voces indígenas amenazadas y el despertar de sus lenguas*. Colección Desafíos de la diversidad 3, editado por Marleen Haboud Buchamar y Laura Morgenthaler García, 319-354. Quito: Abya-Yala.
- Andrade Ciudad, Luis, y Rosaleen Howard. 2021. “Las lenguas quechuas en tres países andino-amazónicos: de las cifras a la acción ciudadana”. *Káñina. Revista de Artes y Letras* 45 (enero-abril): 7-38.
<https://doi.org/10.15517/rk.v45i1.45618>
- Andrade Ciudad Luis, Rosaleen Howard y Raquel de Pedro Ricoy. 2018. “Activismo, derechos lingüísticos e ideologías: la traducción e interpretación en lenguas originarias en el Perú”. *Indiana* 35 (1): 139-163.
<https://doi.org/10.18441/ind.v35i1.139-163>
- ANF (Agencia de Noticias Fides). 2020. “Por falta de traductor suspenden declaración de Quispe y este pide que lo dejen trabajar”. 24 de abril.
<https://www.noticiasfides.com/nacional/seguridad/por-falta-de-traductor-suspenden-declaracion-de-quispe-y-este-pide-que-lo-dejen-trabajar-404489>
- Antonini, Rachele. 2016. “Caught in the middle: child language brokering as a form of unrecognised language service”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37 (7): 710-725.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127931>
- Arguedas, José María. 1966. Nota preliminar a *Mesa redonda sobre el monolingüismo quechua y aymara en la educación en el Perú*. Documentos regionales de la etnohistoria andina 2: 7-9. Lima: Ediciones de la Casa de la Cultura del Perú.
- Ari, Waskar. 2014. *Earth Politics. Religion, Decolonization, and Bolivia's Indigenous Intellectuals*. Durham, NC: Duke University Press.
- Armstrong, Nigel, e Ian Mackenzie. 2015. “On prescriptivism and ideology”. *Representaciones. Revista de Estudios sobre Representación en Arte Ciencia y Filosofía* 11 (2): 27-58.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/repr/article/view/13304>

- Arnold, Denise. 1997. "Making Men in Her Own Image: Gender, Text, and Textile in Qaqachaka". En *Creating Context in Andean Cultures*, editado por Rosaleen Howard-Malverde, 99-131. Nueva York: Oxford University Press.
- 2021. *Situating the Andean Colonial Experience: Ayllu Tales of History and Hagiography in the Time of the Spanish*. Ámsterdam: ARC Humanities Press.
- Arnold, Denise, Domingo Jiménez Aruquipa y Juan de Dios Yapita. 2014. *Hacia un orden andino de las cosas. Tres pistas de los Andes meridionales*. 3.ª ed. La Paz: ILCA / Fundación Xavier Albó.
- Arnold, Denise, y Juan de Dios Yapita. 2000. *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- 2003. "Reforma educativa y pueblos indígenas en Bolivia: retórica y práctica". *Guaragüao. Revista de Cultura Latinoamericana* 7 (17): 49-70. <https://www.jstor.org/stable/25596357>
- 2006. *The Metamorphosis of Heads. Textual Struggles, Education, and Land in the Andes*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Arnold, Denise, Juan de Dios Yapita y Ricardo López G. 1999. "Leer y escribir en aymara bajo la Reforma: Graves fallas a la vista". *T'inkazos. Revista Boliviana de Ciencias Sociales* 3: 103-115.
- Arrueta, José A., y Helen Avery. 2012. "Education Reform in Bolivia: transitions towards which future?". *Research in Comparative and International Education* 7 (4): 419-433. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2012.7.4.419>
- Assies, Willem. 2000. "Indigenous peoples and reform of the State in Latin America". En *The Challenge of Diversity. Indigenous Peoples and Reform of the State in Latin America*, editado por Willem Assies, Gemma van de Haar y André J. Hoekema, 3-21. Ámsterdam: Thela Thesis.
- Atuqpa Chupan Riwista. 2021. Página de Facebook. Consultada el 11 de agosto <https://www.facebook.com/atuqpachupan>
- Babel, Anna. 2018. *Between the Andes and the Amazon. Language and Social Meaning in Bolivia*. Tucson: University of Arizona Press.

- Bakhtin, Mikhail. 1981. "Discourse in the novel". En *The Dialogic Imagination. Four Essays by M.M. Bakhtin*, editado por Michael Holquist y traducido Caryl Emerson y Michael Holquist, 259-422. Austin, TX: University of Texas Press.
- Ball, Stephen J. 1990. *Politics and Policy Making in Education. Explorations in Policy Sociology*. Londres: Routledge.
- 1993. "What is policy? Texts, trajectories and toolboxes". *The Australian Journal of Education Studies* 13 (2): 10-17.
https://www.researchgate.net/publication/249913509_What_Is_Policy_Texts_Trajectories_and_Toolboxes
- 1994. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- 2006. *Education Policy and Social Class. The Selected Works of Stephen J. Ball*. Londres: Routledge.
- Ballard, Alexa. 2021. "Indigenous Adult Illiteracy in the Andean Region of South America". <https://www.ballardbrief.org/our-briefs/indigenous-adult-illiteracy-in-the-andean-region-of-south-america>
- Ballón Aguirre, Enrique. 2009. "La dentera multilingüe e intercultural en las sociedades andinas (conflictos de lengua, habla y escritura)". Academia.edu, 1-29. https://www.academia.edu/7713056/La_dentera_multilingüe_e_intercultural_en_las_sociedades_andinas_conflictos_de_lengua_habla_y_escritura
- Barton, David. 2007. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, David, y Mary Hamilton. 1998. *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.
- Barton, David, y Carmen K. M. Lee. 2012. "Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0". *Applied Linguistics* 33 (3): 282-298.
<https://doi.org/10.1093/applin/ams009>
- 2013. *Language Online. Investigating Digital Texts and Practices*. Londres: Routledge.
- Barton, David, y Uta Papen, eds. 2010. *The Anthropology of Writing. Understanding Textually-Mediated Worlds*. Londres: Continuum.

- Barton, David, y Karin Tusting. 2005. *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baynham, Mike. 1993. "Code switching and mode switching: community interpreters and mediators of literacy". En *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, editado por Brian V. Street, 294-314. Cambridge: Cambridge University Press.
- BBC. 2020. "In pictures: Peru's most catastrophic natural disaster". 30 de mayo. <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-52839770>
- BBC Trending. 2015. "¿Puede Michael Jackson resucitar un idioma antiguo?". Video de YouTube, 12 de agosto. <https://www.youtube.com/watch?v=hzLu8x3nhLY>
- Becker, Marc. 2008. *Indians and Leftists in the Making of Ecuador's Modern Indigenous Movements*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bennison, Sara. 2019. "Waqay: A Word about Water and the Andean World in a Twentieth-Century Spanish Manuscript from Huarochirí (Peru)". *Anthropological Linguistics* 61 (4): 459-490. <https://www.jstor.org/stable/27052293>
- Berk-Seligson, Susan. 2008. "Judicial systems in contact: access to justice and the right to interpreting/translating services among the Quichua of Ecuador". *Interpreting* 10 (1): 9-33. <https://doi.org/10.1075/intp.10.1.03ber>
- Bertonio, P. Ludovico. (1612) 1984. *Vocabulario de la lengua aymara*. Cochabamba: Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social / IFEA (Instituto Francés de Estudios Andinos) / Museo Nacional de Etnografía y Folklore.
- Beyersdorff, Margot. 1998. *Historia y drama ritual en los Andes bolivianos (siglos XVI-XX)*. La Paz: Plural.
- Blackledge, Adrian, y Angela Creese. 2019. *Voices of a City Market. An Ethnography* (eBook). Bristol: De Gruyter MultiLingual Matters.
- Blommaert, Jan. 2004. "Rights in places. Comments on Linguistic Rights and Wrongs". En *Language Rights and Language Survival*, editado por Jane Freeland y Donna Patrick, 55-65. Manchester: St. Jerome Publishing.

- Blommaert, Jan, y Ben Rampton. 2016. "Language and superdiversity". En *Language and Superdiversity*, editado por Karel Arnaut, Jan Blommaert, Ben Rampton y Massimiliano Spotti, 21-48. Londres: Routledge.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language & Symbolic Power*. Cambridge: Polity.
- Briggs, Lucy T. 1993. *El idioma aymara. Variantes regionales y sociales*. La Paz: ILCA.
- Burga, Elena. 2020. "Educación intercultural bilingüe para distintos escenarios del Perú diverso". *Servicios de Comunicación Intercultural (Servindi)*, 25 de enero. <https://www.servindi.org/actualidad-opinion/24/01/2020/el-castellano-destruye-las-lenguas-indigenas>
- Burga, Elena, Iliana Estabridis, Fernando Santos y Alberto Chirif. eds. 2025. *Los escritos de Tsirapa. Lucy Trapnell Forero, una vida dedicada a la Educación Intercultural Bilingüe. Selección de artículos 1984-2021*. Copenhague: IWGIA.
- Buszard-Welcher, Laura. 2001. "Can the Web Help Save My Language?" En *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, editado por Leanne Hinton y Ken Hale, 331-345. San Diego, CA: Academic.
- Butler, Judith. 1997. *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. Nueva York: Routledge.
- Calla, Pamela, y The Racism Observatory Research Group. 2011. "Epílogo a "Transgressions and racism. Making sense of May 24th in Sucre: toward an antiracist legislative agenda"". En *Histories of Race and Racism: The Andes and Mesoamerica from Colonial Times to the Present*, editado por Laura Gotkowitz, 311-317. Durham, NC: Duke University Press.
- Calvo, Hortensia. 2003. "The Politics of Print: The Historiography of the Book in Early Spanish America". *Book History* 6: 277-305. <https://www.jstor.org/stable/30227351>
- Cameron, Deborah. 1995. *Verbal Hygiene*. Londres: Routledge.
- Canessa, Andrew. 2006. "Todos somos indígenas: Towards a new language of national political identity". *Bulletin of Latin American Research* 25 (2): 241-263. <https://www.jstor.org/stable/27733852>
- CDH (Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos). 2017. "Ser indígena en Guayaquil". 1 de abril. <https://www.cdh.org.ec/actividades/498-ser-indigena-en-guayaquil.html>

- CENAQ (Consejo Educativo de la Nación Quechua). 2015. *Qhichwa Suyup Simi Pirwan. Diccionario de la Nación Quechua*. Con Rumi Kancha. Cochabamba: CENAQ. <https://www.proeibandes.org/wp-content/uploads/2019/04/4Diccionario.pdf>
- CENDA (Centro de Comunicación y Desarrollo Andino). 2021a. “Los transgénicos son una amenaza para la agrobiodiversidad (PDF)”. *Periódico Conosur* 179 (20 de julio). <https://www.cenda.org/periodico-conosur/item/871-cn-n-179-los-transgenicos-son-una-amenaza-para-la-agrobiodiversidad-pdf>
- 2021b. “Suplemento Infantil, Añaskitu”. 113 (Mujusninchi Kallpachana). <https://www.cenda.org/suplemento-infantil-anaskitu/item/850-suplemento-infantil-anaskitu-no-113-mujusninchikta-kallpachana>
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). 2013. “Illiteracy Affects Almost 38 Million People in Latin America and the Caribbean”, 2 de diciembre. <https://www.cepal.org/en/news/illiteracy-affects-almost-38-million-people-latin-america-and-caribbean>
- Cerrón-Palomino, Rodolfo. 1987. *Lingüística quechua*. Cusco: CBC (Centro de Estudios Rurales Bartolomé de las Casas).
- 1990. “Préstamos, elaboración léxica y defensa idiomática”. *Allpanchis* 35-36 (2): 361-391. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8462445>
- 1992. “Sobre el uso del alfabeto oficial quechua-aimara”. En *El quechua en debate. Ideología, normalización y enseñanza*, editado por Juan Carlos Godenzzi, 121-155. Cuzco: CBC.
- 2008. “Quechua”. En *Voces del Ande. Ensayos de onomástica andina*, editado por Rodolfo Cerrón-Palomino, 33-49. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Chato Chango, Vicente. 2018. “Levantamiento indígena Tungurahua, junio 1990. 25 años después”, editado por Darwin Masaquiza. Video de YouTube, 6:02. 25 de mayo. https://www.youtube.com/watch?v=hHZ7vCH1_UE
- Chavarría, María C. 2021. “Tu apellido no vale, tu firma menos. Sobre apellidos, rúbricas y huellas digitales: ignorancia y discriminación letrada en el proceso electoral 2021”. LaMula.pe, 13 de junio. <https://redaccion.lamula.pe/2021/06/13/elecciones-peru-voto-rural-firma-huella-digital-educacion-intercultural/redaccionmulera/>

- Chiodi, Francesco, comp. 1990. *La educación indígena en América Latina: México, Ecuador, Perú, Bolivia*. Vol. 2. Quito: Proyecto EBI / MEC / GTZ / Abya-Yala.
- Chirif, Alberto. 2012. “Identidad, interculturalidad e inclusión en la Amazonía peruana hoy”. En *Perú hoy. La gran continuidad*, 223-244. Lima: DESCO.
- Chirinos, Andrés. 1998. “Las lenguas indígenas peruanas más allá del 2000. Una panorámica histórica”. *Revista Andina* 32: 453-479. https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/Andres_Chirinos_lenguas_indigenas.pdf
- 1999. *Perumanta Hatun Kamachina. Constitución política del Perú*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Choque Canqui, Roberto. 1992. “La escuela indigenal: La Paz (1905-1938)”. En *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* Roberto Choque Canqui, Vitaliano Soria, Humberto Mamani, Esteban Ticona y Ramón Conde, editado por Silvia Rivera Cusicanqui 19-40. La Paz: Ediciones Aruwiwiri / Taller de Historia Oral Andina.
- 2010. El Manifiesto de Tiwanaku (1973) y el inicio de la descolonización. *Rev. Fuent. Cong.* 4(11): 11-15. http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1997-44852010000600004&lng=pt&nrm=iso
- Choque Canqui, Roberto, Vitaliano Soria, Humberto Mamani, Esteban Ticona y Ramón Conde. 1992. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* Editado por Silvia Rivera Cusicanqui. La Paz: Ediciones Aruwiwiri / Taller de Historia Oral Andina.
- Chouliaraki, Lilie, y Norman Fairclough. 1999. *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Claure, Karen. 1989. *Las escuelas indigenales: otra forma de resistencia comunitaria*. La Paz: Instituto de Historia Social Boliviana.
- Colectivo Quechua Central. 2020. *Mama Raywana: Primer Periódico en Quechua Central*, 1. 11 de diciembre.

- Collins, Dan. 2021. "Leftist teacher takes on dictator's daughter as Peru picks new president". *The Guardian*, 3 de junio.
<https://www.theguardian.com/world/2021/jun/03/peru-presidential-election-pedro-castillo-keiko-fujimori>
- Colón-Ríos, Joel. 2011. "Law, Language and Latin American Constitutions". *Victoria University of Wellington Law Review* 42: 367-386.
<https://ojs.victoria.ac.nz/vuwlr/article/view/5126/4561>
- CONAIE. 2014. "Categoría: nacionalidades-Sierra". Consultado el 20 de julio de 2024. <https://conaie.org/category/nacionalidades-sierra/>
- CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCE-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA. 2004. *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Santa Cruz: Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias.
- Conejo Arellano, Alberto. 2008. "Educación intercultural bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso". *Alteridad: Revista de Educación* 3 (2): 64-82. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746251005.pdf>
- Contreras, Manuel, y María Luisa Talavera Simoni. 2005. *Examen parcial. La reforma educativa boliviana 1992-2002*. 2.ª ed. La Paz: PIEB (Programa de Investigación Estratégica en Bolivia).
- Cooke, Michael. 2002. *Indigenous Interpreting Issues for Courts*. Carlton: Australian Institute of Judicial Administration.
- Cornejo Polar, Antonio. 2013. *Writing in the Air. Heterogeneity and the Persistence of Oral Tradition in Andean Literatures*, traducido por Lynda J. Jentsch, prólogo de Jean Franco. Durham, NC: Duke University Press.
- Coronel-Molina, Serafin. M. 2008. "Language Ideologies of the High Academy of the Quechua Language in Cuzco, Peru". *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 3 (3): 319-340.
<https://doi.org/10.1080/17442220802462477>
- Coronel-Molina, Serafin. M. 2015. *Language Ideology, Policy and Planning in Peru*. Bristol: Multilingual Matters.
- 2017. "Introduction: Indigenous language regimes in the Americas". *International Journal of Sociology of Language* 246: 1-6.
<https://doi.org/10.1515/ijsl-2017-0010>

- Cortina, Regina. 2014a. "Introducción". En *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*, editado por Regina Cortina, 1-18. Bristol: Multilingual Matters.
- Cortina, Regina. 2014b. "Partnerships to promote the education of Indigenous citizens". En *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*, editado por Regina Cortina, 50-73. Bristol: Multilingual Matters.
- Cotacachi, María Mercedes. 1994. *Ñucanchi Quichua Rimai Yachai* [Aprende a hablar nuestro quichua]. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Crabtree, John. 2005. *Patterns of Protest. Politics and Social Movements in Bolivia*. Londres: Latin American Bureau.
- Cru, Josep. 2015. "Language revitalisation from the ground up: promoting Yucatec Maya on Facebook". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36 (3): 284-296.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2014.921184>
- 2017. "Bilingual rapping in Yucatán, Mexico: strategic choices for Maya language legitimation and revitalisation". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20 (5): 481-496.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051945>
- Cunliffe, Daniel. 2007. "Minority Languages and the Internet: New Threats, New Opportunities". En *Minority Language Media: Concepts, Critiques and Case Studies*, editado por Mike Cormack y Niamh. Hourigan, 133-150. Clevedon: Multilingual Matters.
- CVR (Comisión de la Verdad y Reconciliación). 2003. *Informe final*. Lima: CVR. <https://www.cverdad.org.pe/ifinal/>
- De la Cadena, Marisol. 2000. *Indigenous Mestizos. The Politics of Race and Culture in Cuzco, Peru, 1919-1991*. Durham NC: Duke University Press.
- 2015. *Earth Beings. Ecologies of Practice across Andean Worlds*. Durham NC: Duke University Press.
- De la Cadena, Marisol, y Orin Starn. 2007. *Indigenous Experience Today*. Oxford: Berg.
- De la Piedra, María Teresa. 2006. "Literacies and Quechua oral language: Connecting sociocultural worlds and linguistic resources for biliteracy development". *Journal of Early Childhood Literacy* 6 (3): 383-406.
<https://doi.org/10.1177/1468798406069800>

- De la Piedra, María Teresa. 2009. "Hybrid Literacies: The Case of a Quechua Community in the Andes". *Anthropology & Education Quarterly* 40 (2): 110-128. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2009.01031.x>
- De la Puente, José Carlos. 2014. "The Many Tongues of the King: Indigenous Language Interpreters and the Making of the Spanish Empire". *Colonial Latin American Review* 23 (2): 143-170. <https://doi.org/10.1080/10609164.2014.917545>
- De Nebrija, Elio Antonio (1492) 1992. *Gramática castellana*. Introducción y notas de Miguel Ángel Esparza y Ramón Sarmiento. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- De Pedro Ricoy, Raquel, Luis Andrade Ciudad y Rosaleen Howard. 2018. "The role of indigenous interpreters in the Peruvian intercultural, bilingual justice system". En *Translating and Interpreting Justice in a Postmonolingual Age*, editado por Esther Monzó-Nebot y Juan Jiménez-Salcedo, 91-109. Wilmington: Vernon.
- De Pedro Ricoy, Raquel, Rosaleen Howard y Luis Andrade Ciudad. 2018a. "Walking the tightrope: The role of Peruvian indigenous interpreters in prior consultation processes". *Target International Journal of Translation Studies* 30 (2): 187-211. <https://benjamins.com/online/target/articles/target.17009.dep>
- De Pedro Ricoy, Raquel, Rosaleen Howard, Raquel Reynoso y Luis Andrade Ciudad. 2021. "'Nosotras le llamamos *acompañamiento*': las dirigentas quechuas y aimaras del sur peruano y la interpretación *ad hoc*". *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 16 (1): 63-84. <https://doi.org/10.1080/17442222.2020.1770986>
- De Santo Tomás, Domingo. (1560) 1951. *Lexicón o vocabulario de la lengua general del Perú*. Edición facsimilar. Lima: Instituto de Historia.
- De Santo Tomás, Domingo. (1560) 1995. *Gramática o arte de la lengua general de los indios de los reynos del Perú por el maestro fray Domingo de Santo Tomás de la Orden de Santo Domingo*, editado por Rodolfo Cerrón-Palomino. Cuzco: CBC.
- De Saussure, Ferdinand. (1916) 2013. *Course in General Linguistics*, editado y traducido por Roy Harris. Londres: Bloomfield.

- Dedenbach-Salazar Sáenz, Sabine. 2013. “*Muchay* – worshipping God and the huacas: The complex usage of a Quechua word in the colonial Andes”. En *Translation Right or Wrong*, editado por Susana Bayó Belenguer, Eiléan Ní Chuilleanáin y Cormac Ó Cuilleánáin, 173-190. Dublín: Four Courts.
- Degregori, Carlos Iván. 1998. “Ethnicity and democratic governability in Latin America: reflections from two central Andean countries”. En *Fault Lines of Democracy in Post-Transition Latin America*, editado por Felipe Agüero y Jeffrey Stark, 203-234. Miami: North-South Center Press.
- Dietz, Gunther. 2009. “Intercultural universities in Mexico: empowering indigenous peoples or mainstreaming multiculturalism?” *Intercultural Education* 20 (1): 1-4. <https://doi.org/10.1080/14675980802700623>
- DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe), Ministerio de Educación, Ecuador. 1993. *Modelo para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*.
- Dueñas, Alcira. 2010. *Indians and Mestizos in the “Lettered City”: Reshaping Justice, Social Hierarchy, and Political Culture in Colonial Peru*. Boulder: University Press of Colorado.
- Dunkerley, James. 2007. *Bolivia: Revolution and the Power of History in the Present: Essays*. Londres: Institute for the Study of the Americas.
- Durand, Anahí G. 2012. “El costo de lo pendiente: conflictos sociales e impunidad en tiempos de Humala”. En *Perú hoy. La gran continuidad*, 189-203. Lima: DESCO.
- Durston, Alan. 2007. *Pastoral Quechua. The History of Christian Translation in Colonial Peru, 1550-1650*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- 2008. “Native-Language Literacy in Colonial Peru. The Question of Mundane Quechua Writing Revisited”. *Hispanic American Historical Review* 88 (1): 41-70. <https://doi.org/10.1215/00182168-2007-078>
- 2018. “Quechua-Language Government Propaganda in 1920s Peru”. En *Indigenous Languages, Politics, and Authority in Latin America. Historical and Ethnographic Perspectives*, editado por Alan Durston y Bruce Mannheim, 161-180. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

- Durston, Alan. 2019. *Escritura en quechua y sociedad serrana en transformación: Perú 1920-1960*. Lima: IFEA / Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Ecoversidades. 2019. "Yachay Kausay (EC)". 22 de septiembre.
<https://ecoversidades.org/2019/09/22/yachay-kausay-ec/>
- Edwards, Jorge. 2001. "A pesar de la ira". *El País*, 11 de agosto.
https://elpais.com/diario/2001/08/12/opinion/997567207_850215.html
- Eisenlohr, Patrick. 2004. "Language Revitalization and New Technologies: Cultures of Electronic Mediation and the Refiguring of Communities". *Annual Review of Anthropology* 33: 21-45.
<https://www.jstor.org/stable/25064844>
- Emlen, Nicholas Q. 2020. *Language, Coffee, and Migration on an Andean-Amazonian Frontier*. Tucson: University of Arizona Press.
- Ennis, Georgia. 2019. "Multimodal Chronotopes: Embodying Ancestral Time on Quichua Morning Radio". *Signs and Society* 7 (1): 6-37.
<https://doi.org/10.1086/700641>
- Errington, Joseph. 2008. *Linguistics in a Colonial World. A Story of Language, Meaning, and Power*. Malden, MA: Blackwell.
- Escobar, Ana M. 2000. *Contacto social y lingüístico: El español en contacto con el quechua en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Escobar, Arturo. 2010. "Latin America at a crossroads: Alternative modernizations, post-liberalism, or post-development?". *Cultural Studies* 24 (1): 1-65. <https://doi.org/10.1080/09502380903424208>
- Evans, Nicholas. 2010. *Dying words: endangered languages and what they have to tell Us*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Femia, Joseph. V. 1988. *Gramsci's Political Thought. Hegemony, Consciousness, and the Revolutionary Process*. Oxford: Clarendon.
- Field, Les. 2007. Ecuador's Pan-Indian Uprising. *NACLA (North American Congress on Latin America)*. Informe, 25 de septiembre 2007.
<https://nacla.org/article/ecuador%27s-pan-indian-uprising>.
- Flemmer, Riccarda. 2018. "Stuck in the Middle: Indigenous Interpreters and the Politics of Vernacularizing Prior Consultation in Peru". *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* 23 (3): 521-540.
<https://doi.org/10.1111/jlca.12365>

- Foucault, Michel. 1971. *L'ordre du discours*. París: Gallimard.
- 1978. *The History of Sexuality. An Introduction*. Vol. 1. Editado por Roberto Hurley. Londres: Penguin.
- 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Nueva York: Pantheon.
- 1982. “The Subject and Power”. *Critical Inquiry* 8 (4): 777-795. <https://www.jstor.org/stable/1343197>
- 1991. *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Traducido por Alan Sheridan. Londres: Penguin Books.
- Freire, Paulo. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- 2002. *Education for Critical Consciousness*. Nueva York: Continuum.
- Fuller, Norma. 2003. Introducción a *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller, 9-29. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gal, Susan. 1989. “Language and Political Economy”. *Annual Review of Anthropology* 18: 345-367. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.18.100189.002021>
- 2016. “Language and political economy: an afterword”. *HAU: Journal of Ethnographic Theory* 6 (3): 331-335. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.14318/hau6.3.021>
- Gal, Susan, y Judith Irvine. 1995. “The boundaries of languages and disciplines: how ideologies construct difference”. *Social Research* 62 (4): 967-1001. <https://www.jstor.org/stable/40971131>
- 2019. *Signs of difference. Language and Ideology in Social Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garcés, Fernando. 2005. *De la voz al papel. La escritura quechua del periódico CONOSUR Ñawpaqman*. Cochabamba: CENDA / Plural.
- Garcés, Fernando. 2006. “La EIB en Ecuador”. En *La EIB en América Latina bajo examen*, editado por Luis Enrique López y Carlos Rojas, 111-183. La Paz: Banco Mundial / GTZ / Plural.
- 2017. *Escrituras andinas de ayer y de hoy*. Cochabamba: INIAM / UMSS.

- Garcés, Fernando. 2020. "Revitalizar desde 'prácticas coloniales': los rezos de la doctrina timpu de San Lucas". En *Desplazamiento lingüístico y revitalización. Reflexiones y metodologías emergentes*, editado por Marleen Haboud, Carlos Sánchez Avendaño y Fernando Garcés, 273-292. Quito: Abya-Yala / PUCE / Oralidad Modernidad / DIPALICORI.
- García, Alan. 2007. "El síndrome del perro del hortelano". *El Comercio*. 28 de octubre. <https://elcomercio.pe/185-aniversario/2007-l-el-sin-drome-del-perro-del-hortelano-l-bicentenario-noticia/>
- García, María Elena. 2003. "The Politics of Community. Education, Indigenous Rights, and Ethnic Mobilization in Peru". *Latin American Perspectives* Issue 128, 30 (1): 70-95.
<https://doi.org/10.1177/0094582X02239145>
- 2005. *Making Indigenous Citizens: Identities, Education, and Multicultural Development in Peru*. Stanford: Stanford University Press.
- García, Gerardo, Marleen Haboud, Rosaleen Howard, Antonia Manresa y Julieta Zurita. 2020. "Miscommunication in the COVID-19 era". *Bulletin of Latin American Research* 39 (S1): 39-46.
<https://doi.org/10.1111/blar.13179>
- García, Gerardo, y Claudia Sánchez. 2021. "La implementación del Centro de Interpretación y Traducción en Lenguas Indígenas del Perú como una estrategia de cumplimiento de derechos lingüísticos en el sistema de salud peruano durante la pandemia de Covid-19". Presentación en el Simposio *Los idiomas del Covid-19: Implicaciones para la atención médica global*. Instituto de Investigación de Lenguas Modernas, Universidad de Londres, del 21 al 22 de junio.
- García, Ofelia, y Li Wei. 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gee, James. 1996. *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. 2.^a ed. Londres: Routledge.
- Georgakopoulou, Alexandra, y Tereza Spilioti. 2016. Introducción a *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*, editado por Alexandra Georgakopoulou, y Tereza Spilioti, 1-16. Londres: Routledge.
- Gilbert, Helen, y Charlotte Gleghorn. 2014. *Recasting commodity and spectacle in the indigenous Americas*. Londres: Institute of Latin American Studies.

- Gledhill, John. 2000. *Power and Its Disguises. Anthropological Perspectives on Politics*. 2.^a ed. Londres: Pluto.
- Gnerre, Mauricio. 1984. "Shuar de contacto y español de contacto: dos reflejos lingüísticos de las relaciones interétnicas". En *Relaciones interétnicas y adaptación cultural entre shuar, achuar, aguaruna y canelos quichua*. Colección Mundo Shuar. Proceedings of 44th International Congress of Americanists, Mánchester, 1982. Quito: Abya-Yala.
- Gobernación Cañar. 2018. Posesión Pedro Solano, director distrital de Educación-Cañar. Video de YouTube, 3 de abril.
<https://www.youtube.com/watch?v=QQQgOIISUe4>
- Góngora Choque, Judith. 2017. "Articulación de currículos base y regionalizado: un desafío en la elaboración de planes curriculares". En *Gestión educativa intra e intercultural: ¿Un desafío, un tejido que avanza o un sueño inalcanzable?*, editado por C. Mónica Navarro Vásquez, 55-88. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- González Holguín, Diego. (1608) 1989. *Vocabulario de la lengua general de todo el Peru llamada lengua qqichua o del Inca...* Facsímil de la edición de 1952; presentado por R. Matos Mendieta; prólogo de R. Porras Barronechea. Lima: UNMSM.
- González Terreros, María Isabel. 2011. *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México D. F.: UNAM / CLACSO.
- Gorter, Durk. 2006. "Introduction: The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism". *International Journal of Multilingualism* 3 (1): 1-6.
<https://doi.org/10.1080/14790710608668382>
- Gotkowitz, Laura. 2011. Introducción a *Histories of Race and Racism: The Andes and Mesoamerica from Colonial Times to the Present*, editado por Laura Gotkowitz, 1-53. Durham, NC: Duke University Press.
- Gramsci, Antonio. 1971. *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*, editado y traducido por Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith. Londres: Lawrence and Wishart.

- Granda, Sebastián. 2019. “La revolución ciudadana y la apuesta por una educación intercultural y bilingüe para todos”. *Pueblos Indígenas y Educación* 66: 153-173. https://www.researchgate.net/publication/340511346_La_Revolucion_Ciudadana_y_la_apuesta_por_una_educacion_intercultural_y_bilingue_para_todos
- Grzech, Karolina, Anne Schwarz y Georgia Ennis. 2019. “Divided we stand, unified we fall? The impact of standardisation on oral language varieties: a case study of Amazonian Kichwa”. *Revista de Llengua i Dret* 71: 123-145. <http://dx.doi.org/10.2436/rld.i71.2019.3253>
- Guamán Poma de Ayala, Felipe. (1615) 1980. *Nueva corónica y buen gobierno del Perú*. Tomo II, editado por John Murra y Rolena Adorno, traducido por Jorge L. Urioste. México D. F.: Siglo XXI.
- Gumperz, John, y Dell Hymes, eds. 1991. *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Wiley-Blackwell.
- Gustafson, Bret. 2009. *New Languages of the State: Indigenous Resurgence and the Politics of Knowledge in Bolivia*. Durham, NC: Duke University Press.
- 2014. “Intercultural Bilingual Education in the Andes: Political Change, New Challenges and Future Directions”. En *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*, editado por Regina Cortina, 74-97. Bristol: Multilingual Matters.
- 2017. “Oppressed no more? Indigenous language regimentation in plurinational Bolivia”. *International Journal of the Sociology of Language* 246: 31-57. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2017-0012>
- Haboud, Marleen. 1998. *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos: Los efectos de un contacto prolongado*. Quito: Abya-Yala.
- 2019. “Educación intercultural bilingüe en el Ecuador: Entre la contradicción, la fragmentación y la esperanza”. *ELAD-SILDA* 3 (noviembre). <https://publications-prairial.fr/elad-silda/index.php?id=579>
- Hale, Charles R. 2002. “Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala”. *Journal of Latin American Studies* 34 (3): 485-524. <https://www.jstor.org/stable/3875459>
- 2005. “Neoliberal Multiculturalism: The Remaking of Cultural Rights and Racial Dominance in Central America”. *Political and Legal Anthropology Review* 28 (1): 10-28. <https://www.jstor.org/stable/24497680>

- Hale, Charles R. 2008. *Engaging Contradictions: Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship*. Berkeley: University of California Press.
- Hall, Stuart. 1996. "Introduction. Who needs identity?" En *Questions of Cultural Identity*, editado por Stuart Hall y Paul du Gay, 1-17. Londres: Sage.
- Hanks, William F. 2014. "The space of translation". *HAU: Journal of Ethnographic Theory* 4 (2): 17-39. <https://doi.org/10.14318/hau4.2.002>
- Hardman, Martha J., Juana Vásquez y Juan de Dios Yapita. 1988. *Aymara: Compendio de estructura fonológica y gramatical*. Con Lucy Therina Briggs, Nora Clearman England y Laura Martin. La Paz: ILCA.
- Harrison, Regina. 1989. *Signs, Songs, and Memory in the Andes. Translating Quechua Language and Culture*. Austin: University of Texas Press.
- 1995. "The Language and Rhetoric of Conversion in the Viceroyalty of Peru". *Poetics Today* 16 (1): 1-27. <https://doi.org/10.2307/1773221>
- Hauck, Jan, y Guilherme Orlandini. 2018. "Language in the Amerindian imagination: an inquiry into linguistic natures". *Language and Communication* 63: 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.03.005>
- Heller, Monica. 1985. "Language choice, social institutions and symbolic domination". *Language in Society* 24 (3): 373-405. <https://www.jstor.org/stable/4168625>
- Heller, Monica, y Bonnie McElhinny. 2017. *Language, Capitalism, Colonialism: Toward a Critical History*. Toronto: University of Toronto Press.
- Hernández, Sergio. 2016. "Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo". *Ecuador Debate* 98: 51-67. https://www.academia.edu/33218010/2016_Educacion_comunitaria_y_EIB_en_el_Ecuador_contemporaneo_pdf
- Hilder, Thomas R., Henry Stobart y Shzr Ee Tan. 2017. *Music, Indigeneity, Digital Media*. Rochester: University of Rochester Press.
- Hill Boone, Elizabeth. 1994. "Introduction: writing and recording knowledge". En *Writing without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes*, editado por Elizabeth Hill Boone y Walter D. Mignolo, 3-26. Durham, NC: Duke University Press.
- Hill Boone, Elizabeth, y Walter D. Mignolo, eds. 1994. *Writing without Words. Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes*. Durham, NC: Duke University Press.

- Hornberger, Nancy H. 1987. "Bilingual Education Success, But Policy failure". *Language in Society* 16 (2): 205-226.
<https://www.jstor.org/stable/4167836>
- 1988. "Language Ideology in Quechua Communities of Puno, Peru". *Anthropological Linguistics* 30 (2): 214-235.
<https://www.jstor.org/stable/30027980>
- 1989a. "Can Peru's rural schools be agents for Quechua language maintenance?". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10: 145-159.
- 1989b. "Pupil participation and teacher techniques: criteria for success in a Peruvian bilingual-education program for Quechua children". *International Journal of Sociology of Language* 77: 35-53.
<https://doi.org/10.1515/ijsl.1989.77.35>
- 1995. "Five vowels or three? Linguistics and politics in Quechua language planning in Peru". En *Power and Inequality in Language Education*, editado por James W. Tollefson, 187-205. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2000. "Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Intercultural Possibility". *Anthropology & Education Quarterly* 31 (2): 173-201. <https://www.jstor.org/stable/3196261>
- (1988) 2011. *Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Hornberger, Nancy H., y David Cassels Johnson. 2007. "Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice". *TESOL Quarterly* 41 (3): 509-532.
- Hornberger, Nancy H., y Kendall A. King. 1998. "Authenticity and unification in Quechua language planning". *Language, Culture and Curriculum* 11 (3): 390-410. <https://doi.org/10.1080/07908319808666564>
- Hornberger, Nancy H., y Karl F. Swinehart. 2012. "Bilingual intercultural education and Andean hip hop: Transnational sites for indigenous language and identity". *Language in Society* 41: 499-525.
<https://www.jstor.org/stable/41682225>

- Howard, Rosaleen. 2002. “*Yachay*. The *Tragedia del fin de Atahualpa* as evidence of the colonisation of knowledge in the Andes”. En *Knowledge and Learning in the Andes: Ethnographic Perspectives*, editado por Henry Stobart y Rosaleen Howard, 17-39. Liverpool: Liverpool University Press.
- 2003. “Papel de viento: procesos semióticos en el discurso literario quechua”. En *Heterogeneidad y literatura en el Perú*, editado por James Higgins, 127-155. Lima: Centro de Estudios Literarios Antonio Cornejo Polar.
- 2004. “Quechua in Tantomayo (Peru): toward a ‘social archaeology’ of language”. *International Journal of the Sociology of Language* 167: 95-118.
- 2005. “Translating hybridity: a case from the Peruvian Andes”. En *Studies in Latin American Literature and Culture in Honour of James Higgins. Bulletin of Hispanic Studies Special Issue*, editado por Stephen Hart y William Rowe, 159-172. Liverpool: Liverpool University Press.
- 2007. *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima: IEP / IFEA / Fondo Editorial de la PUCP.
- 2009a. “Beyond the Lexicon of Difference: Discursive Performance of Identity in the Andes”. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 4 (1): 17-46. <https://doi.org/10.1080/17442220802681415>
- 2009b. “Education reform, indigenous politics, and decolonisation in the Bolivia of Evo Morales”. *International Journal of Educational Development* 29 (6) 583-593. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.11.003>
- 2010a. “‘Why do they steal our phonemes?’ Inventing the survival of the Cañari language (Ecuador)”. En *Linguistics and Archaeology in the Americas: The Historicization of Language and Society*. Serie Studies in the Indigenous Languages of the Americas, editado por Eithne B. Carlin y Simon van de Kerke, 123-146. Leiden: Brill.
- 2010b. “Language, Signs, and the Performance of Power: The Discursive Struggle over Decolonization in the Bolivia of Evo Morales”. *Latin American Perspectives* 37 (3): 176-194. <https://www.jstor.org/stable/25700523>
- 2024. “Language ideologies and the Quechuan family”. En *The Oxford Guide to the Languages of the Central Andes*, editado por Matthias Urban. Oxford: Oxford University Press.

- Howard, Rosaleen, Luis Andrade Ciudad y Raquel de Pedro Ricoy. 2018. "Translating rights: the Peruvian Languages Act in Quechua and Aymara". *Amerindia. Revue d'Ethnolinguistique Amérindienne* 40: 219-245. https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/26954/1/40_7_HowardCo.pdf
- Howard, Rosaleen, Raquel de Pedro Ricoy y Luis Andrade Ciudad. 2018. "Translation policy and indigenous languages in Hispanic Latin America". *International Journal of Sociology of Language* 251: 19-36. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2018-0002>
- Howard-Malverde, Rosaleen. 1981. *Dioses y diablos: tradición oral de Cañar, Ecuador*. Textos quichuas recogidos y traducidos por Rosaleen Howard-Malverde. París: Association d'Ethnolinguistique Amérindienne.
- 1989. "Storytelling Strategies in Quechua Narrative Performance". *Journal of Latin American Lore* 15 (2): 3-71. https://www.academia.edu/7647160/Storytelling_Strategies_in_Quechua_Narrative_Performance
- 1990. *The Speaking of History. "Willapaakushayki" or Quechua Ways of Telling the Past*. Research Papers 21, Institute of Latin American Studies, University of London Press.
- 1995. "'Pachamama is a Spanish word': linguistic tension between Aymara, Quechua and Spanish in Northern Potosí (Bolivia)". *Anthropological Linguistics* 37 (2): 141-168. <https://www.jstor.org/stable/30028309>
- 1996. "La interculturalidad vivida: testimonios de mujeres desde el Norte de Potosí". En *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, editado por Juan Carlos Godenzzi, 115-137. Cuzco: CBC.
- 1998. "'Grasping awareness': Mother-tongue literacy for Quechua speaking women in highland Bolivia". *International Journal of Educational Development* 18 (3): 181-196. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(98\)00004-2](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(98)00004-2)
- Howard-Malverde, Rosaleen, y Andrew Canessa. 1995. "The school in the Quechua and Aymara communities of highland Bolivia". *International Journal of Educational Development* 15 (3): 231-243. [https://doi.org/10.1016/0738-0593\(95\)00012-R](https://doi.org/10.1016/0738-0593(95)00012-R)
- Huayhua, Margarita. 2018. "Labeling and linguistic discrimination". En *The Andean World*, editado por Linda J. Seligmann y Kathleen S. Fine-Dare, 418-435. Londres: Routledge.

- Hyland, Sabine. 2017. "Writing with Twisted Cords: The Inscriptive Capacity of Andean *Khipus*". *Current Anthropology* 58 (3): 412-419.
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/691682>
- Illicachi, Juan. 2015. "La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador". *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* 18: 211-229.
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095012.pdf>
- Illich, Ivan. 1987. "A Plea for Research on Lay Literacy". *The North American Review* 272 (3): 10-17. <https://www.jstor.org/stable/25124860>
- IMDb. 2013. "The Secret Nation (1989)". Camilomgm, User Reviews. 29 de enero https://www.imdb.com/title/tt0097951/reviews?ref_=tt_ov_rt
- Indexmundi. 2021. "South America". Consultado el 4 de julio.
<https://www.indexmundi.com/map/?v=39&r=sa&l=en>
- INE (Instituto Nacional de Estadística). 2019a. *Bolivia: Censo nacional de población y vivienda 1992*. Catálogo del Archivo Nacional de Datos (ANDA). 9 de julio. <https://anda.ine.gob.bo/index.php/catalog/47>
- 2019b. *Bolivia: Censo nacional de población y vivienda 2001*. Catálogo ANDA. 9 de julio. <https://anda.ine.gob.bo/index.php/catalog/10>
- 2019c. *Bolivia: Censo nacional de población y vivienda 2012*. Catálogo ANDA. 9 de julio <https://anda.ine.gob.bo/index.php/catalog/8>
- INEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos). 2001. *VI Censo de población y V de vivienda 2001. Resultados definitivos; resumen nacional*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Biblioteca/Libros/Libros_Censos/20.%20VI_Censo_de_Pobl_y_V_de_Viv_2001_Resumen_Nac.pdf
- 2010. Base de Datos. Censo de Población y Vivienda 2010.
- INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática). 2018. *Perú: perfil sociodemográfico del Perú. Censos nacionales 2017: XII de población y VII de vivienda y III de comunidades indígenas*. Lima: INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf

- INEI, UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas) y PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). 2008. *Perfil sociodemográfico del Perú. Censos nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda*. 2.^a ed. Lima: INEI.
- Ingold, Tim. 2000. *The Perception of the Environment. Essays on Livelihood, dwelling and skill*. Londres: Routledge.
- Irvine, Judith, y Susan Gal. 2000. "Language ideology and linguistic differentiation". En *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*, editado por Paul V. Kroskrity, 35-84. Santa Fe: School of American Research Press.
- Itier, César. 1992. "'Cuzqueñistas' y 'foráneos': las resistencias a la normalización de la escritura del quechua". En *El quechua en debate: ideología, normalización y enseñanza*, editado por Juan Carlos Godenzzi, 85-93. Cuzco: CBC.
- 1995. *El teatro quechua en el Cuzco*. Tomo I: *Dramas y comedias de Nemesio Zúñiga Cazorla*. Cuzco: IFEA / CBC.
- 2000. *El teatro quechua en el Cuzco*. Tomo II: *Indigenismo, lengua y literatura en el Perú moderno*. Cuzco: IFEA / CBC.
- 2015. "'Quechua' y el sistema inca de denominación de las lenguas". *Mélanges de la Casa de Velázquez* 45 (1 [Special issue: Langues indiennes et empire dans l'Amérique de Sud coloniale]): 37-56.
<https://journals.openedition.org/mcv/6113>
- Ives, Peter. 2004. *Language and Hegemony in Gramsci*. Londres: Pluto.
- Iza, Rosa. 2019. "Análisis de la metodología de enseñanza-aprendizaje de la lengua kichwa en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana". Tesis de maestría, UASB, Sede Ecuador. <http://hdl.handle.net/10644/6602>
- Jaffe, Alexandra. 1999. *Ideologies in Action: Language Politics on Corsica*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Jaffe, Alexandra, Jannis Androutsopoulos, Mark Sebba y Sally Johnson, eds. 2012. *Orthography as Social Action. Scripts, Spelling, Identity and Power*. Berlín: De Gruyter Mouton.

- Jiménez, Carmen. 1998. "Los presidentes de Perú y Ecuador firman la paz en Brasilia y delimitan su frontera". 27 de octubre. *El País*. https://elpais.com/diario/1998/10/27/internacional/909442811_850215.html
- Jiménez Quispe, Luis. 2013. "Indians Weaving in Cyberspace. Indigenous Urban Youth Cultures, Identities and Politics of Language". Tesis doctoral, University of Arizona.
<https://repository.arizona.edu/handle/10150/311535>
- 2014. "Indigenous Leaders and the Challenges of Decolonization in Bolivia". En *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*, editado por Regina Cortina, 169-186. Bristol: Multilingual Matters.
- Johnson, David Cassels. 2013. *Language Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jones, Mari, ed. 2015. *Endangered Languages and New Technologies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joseph, John E. 1982. "Dialect, language and 'synecdoche'". *Linguistics* 20 (7-8): 473-491. <https://doi.org/10.1515/ling.1982.20.7-8.473>
- 1987. *Eloquence and Power. The Rise of Language Standards and Standard Languages*. Londres: Frances Pinter.
- 2004. *Language and Identity. National, Ethnic, Religious*. Londres: Palgrave Macmillan.
- 2006. *Language and Politics*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Kalman, Judy, y Brian V. Street, eds. 2013. *Literacy and Numeracy in Latin America. Local Perspectives and Beyond*. Nueva York: Routledge.
- Karakras, Ampam. 1990. *Las nacionalidades indias y el estado ecuatoriano*. Quito: Tincui-CONAIE.
- Karttunen, Frances. 1994. *Between Worlds. Interpreters, Guides, and Survivors*. Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- King, Kendall A. 2001. *Language Revitalization Processes and Prospects. Quichua in the Ecuadorian Andes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- King, Kendall A. y Marleen Haboud. 2007. "Language Planning and Policy in Ecuador". En *Language Planning and Policy. Latin America*. Vol 1. *Ecuador, Mexico and Paraguay*, editado por Richard B. Baldauf Jr. y Robert B. Kaplan, 39-104. Clevedon: Multilingual Matters.

- King, Kendall A. y Marleen Haboud. 2010. "International Migration and Quichua Language Shift in the Ecuadorian Andes". En *Ethnography as Language Policy*, editado por Teresa L. McCarty, 139-159. Nueva York: Routledge.
- Kirkpatrick, Rebecca. 2021. "Indigenous Peoples in Bolivia Walk Over 300 Miles to Demand Respect for their Lands and Cultures". 8 de diciembre. *Cultural Survival Newsletter*. <https://www.culturalsurvival.org/news/indigenous-peoples-bolivia-walk-over-300-miles-demand-respect-their-lands-and-cultures>
- Knapp, Gregory. 2019. "The Changing Kichwa Language Map in Ecuador". En *Handbook of the Changing World Language Map*, editado por Stanley D. Brunn, Roland Kehrein, 1-12. Berlín: Springer.
- Kowii, Ariruma. 2000. *Tsitsik. Poemas para construir el futuro*. Quito: Abya-Yala.
- Krainer, Anita. 2010. "La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual". En *Fortalecimiento de organizaciones indígenas en América Latina: Construyendo interculturalidad; pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*, editado por Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier y Cornelia Giebler, 25-30. Eschborn: GTZ.
- Krögel, Alison. 2021. *Musuq illa. Poética del harawi en runasimi (2000-2020)*. Lima: Pakarina.
- Kroskrity, Paul, ed. 2000. *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press.
- . 2017. "Indigenous Tewa language regimes across time: Persistence and transformation". *International Journal of the Sociology of Language* 246: 7-30. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2017-0011>
- Kvietok Dueñas, Frances. 2021. "Bilingüismo e identidad juvenil: aportes etnográficos para la enseñanza del quechua en secundarias urbanas". *Revista Peruana de Investigación Educativa* 13 (14): 25-52. <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.292>
- La Razón. 2020. "Postergan audiencia de Quispe, quería declarar en aymara". 24 de abril. <https://www.la-razon.com/nacional/2020/04/24/postergan-audiencia-quispe-declarar-aymara/>

- Laime, Teófilo. 2011. *Trilingüismo en regiones andinas de Bolivia*. La Paz: Plural.
- 2017. “Escribir el aymara, ¿de acuerdo con la comunidad o según el sistema lingüístico?” *Americanía: Revista de Estudios Latinoamericanos* (número especial): 177-187.
<https://www.upo.es/revistas/index.php/americania/article/view/2868>
- 2021. *Kunjams aymarar qillqtañäni. Cómo escribir en aymara*. 5.^a ed. La Paz: Plural.
- Landaburu, Jon. 1997. “Historia de la traducción de la Constitución de Colombia a siete lenguas indígenas (1992-1994)”. *Amerindia* 22: 109-118.
- Landeo Muñoz, Pablo. 2016. *Aqupampa*. Lima: Pakarina.
- Lane, Pia, James Costa y Haley De Korne, eds. 2018. *Standardizing Minority Languages. Competing Ideologies of Authority and Authenticity in the Global Periphery*. Londres: Routledge.
- Lara, Jesús. 1989. *Tragedia del fin de Atahuallpa*. Cochabamba: Los Amigos del Libro.
- Larson, Brooke. 2004. *Trials of Nation Making. Liberalism, Race, and Ethnicity in the Andes, 1810-1910*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2011. “Forging the Unlettered Indian: The Pedagogy of Race in the Bolivian Andes”. En *Histories of Race and Racism: The Andes and Mesoamerica from Colonial Times to the Present*, editado por Laura Gotkowitz, 134-156. Durham, NC: Duke University Press.
- Lave, Jean, y Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning. Peripheral Legitimate Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, Jerry, y Sender Dovchin, eds. 2020. *Translinguistics. Negotiating Innovation and Ordinarity*. Nueva York: Routledge.
- Lehmann, David. 2013. “Intercultural Universities in Mexico: Identity and Inclusion”. *Journal of Latin American Studies* 45 (4): 779-811.
<https://www.jstor.org/stable/24544506>
- Lema Otavalo, Yana. 2018. *Tamyawan shamukupani*. Ciudad de Guatemala: Tujal.
- Levinson, Bradley, Douglas Foley y Dorothy Holland, eds. 1996. *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany, NY: State University of New York.

- Lienhard, Martin. 1992. *La voz y su huella: Escritura y conflicto étnico-social en América Latina, 1492-1988*. Lima: Horizonte.
- Limerick, Nicholas. 2018. "Kichwa or Quichua? Competing Alphabets, Political Histories, and Complicated Reading in Indigenous Languages". *Comparative Education Review* 62 (1): 103-124.
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/695487>
- 2020. "What's the Linguistic Variety of Audit Culture? Administering an Indigenous Language Proficiency Exam in Ecuador's Intercultural Bilingual Education". *Anthropology & Education Quarterly* 51 (3): 282-303. <https://doi.org/10.1111/aeq.12343>
- Limerick, Nicholas, y Nancy H. Hornberger. 2021. "Teachers, textbooks, and orthographic choices in Quechua: comparing bilingual intercultural education in Peru and Ecuador across decades". *Compare. A Journal of Comparative and International Education* 51 (3): 319-336.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1613149>
- Llanes Ortiz, Genner. 2017. "Investigando proyectos digitales en torno a las lenguas indígenas de América Latina". En *Digital Media and Language Revitalisation: Els mitjans digitals i la revitalització lingüística*, editado por Josep Cru, 98-38. Barcelona: Linguapax.
- Lockhart, James. 1972. *The men of Cajamarca. A social and biographical study of the first conquerors of Peru*. Austin: University of Texas Press.
- Lopes Cardozo, Mieke. 2012. "Transforming pre-service teacher education in Bolivia: from indigenous denial to decolonisation?" *Compare. A Journal of Comparative and International Education* 42 (5: Indigenous Knowledges and Education): 751-772.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2012.696040>
- López, Luis Enrique. 1987. "Balance y perspectivas de la educación en Puno". En *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*, editado por Madeleine Zúñiga, Juan Ansión y Luis Cueva, 239-256. Santiago de Chile: UNESCO / OREALC.
- 1988. "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursio histórico (1900-1970)". En *Pesquisas en lingüística andina*, editado por Luis Enrique López, 265-332. Lima: Concytec (Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología) / GTZ / Universidad Nacional del Altiplano.

- López, Luis Enrique. 2005. *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes / Plural.
- López, Luis Enrique. 2014. "Indigenous Intercultural Bilingual Education in Latin America: Widening Gaps Between Policy and Practice". En *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*, editado por Regina Cortina, 19-49. Bristol: Multilingual Matters.
- 2017. "Decolonization and bilingual/intercultural education". En *Language Policy and Political Issues in Education*. 3.^a ed. Encyclopedia of Language and Education, editado por Teresa L. McCarty y Stephen May, 297-313. Berlín: Springer.
- 2020. "Memoria histórica, sanación y revitalización cultural y lingüística. Reflexiones iniciales". En *Experiencias en revitalización y fortalecimiento de lenguas indígenas en Latinoamérica. Argentina - Bolivia - Chile - Ecuador - Guatemala - México - Perú*, editado por Carlos Callapa, 15-26. Cochabamba: FUNPROEIB Andes / SAIH.
- 2021a. "What is *educación intercultural bilingüe* in Latin America nowadays: results and challenges". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 42 (10, New Frameworks for Language Revitalisation in the 21st Century: Case Studies from the Americas and Europe): 955-968. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827646>
- 2021b. *Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia*. Lima: TAREA Asociación de Publicaciones Educativas.
- López, Luis Enrique, Ariel Carlos Guarayo y Isabel Condori Chiri. 2021. *Interculturalidad, ciudadanía y multilingüismo*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes / SAIH.
- Lucero, José Antonio. 2008. *Struggles of Voice. The Politics of Indigenous Representation in the Andes*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Lund, Sara. 1997. "On the margin: letter exchange among Andean non-literates". En *Creating Context in Andean Cultures*, editado por Rosaleen Howard-Malverde, 185-195. Nueva York: Oxford University Press.
- Luykx, Aurolyn. 1999. *The Citizen Factory. Schooling and Cultural Production in Bolivia*. Prefacio de Douglas Foley. Albany, NY: SUNY.
- Makoni, Sinfrey, y Alastair Pennycook, eds. 2007. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Bristol: Multilingual Matters.

- Mannheim, Bruce. 1991a. *The Language of the Inka since the European Invasion*. Prefacio de Paul Friedrich. Austin: University of Texas Press.
- 1991b. “After Dreaming: Image and Interpretation in Southern Peruvian Quechua”. *Etnofoor* 4 (2): 43-79.
- Mannheim, Bruce, y Krista van Vleet. 1998. “The Dialogics of Southern Quechua Narrative”. *American Anthropologist* 100 (2): 326-246.
<https://www.jstor.org/stable/683114>
- Manresa, María Antonia. 2018. “Intercultural bilingual education in Ecuador as a site of negotiation and struggle over difference: A case study of an Amazonian Kichwa school system”. Tesis doctoral, Newcastle University. <http://theses.ncl.ac.uk/jspui/handle/10443/4280>
- Marr, Tim. 2002. “Language ideology, ownership and maintenance: the discourse of the Academia Mayor de la Lengua Quechua”. En *Opportunities and Challenges of Bilingualism*, editado por Li Wei, Jean-Marc Dewaele y Alex Housen, 199-219. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Martín Rojo, Luisa. 2017. “Language and power”. En *The Oxford Handbook of Language and Society*, editado por Ofelia García, Nelson Flores y Massimiliano Spotti, 77-102. Oxford: Oxford University Press.
- Martín-Díaz, Emma. 2017. “Are universities ready for interculturality? The case of the Intercultural University ‘Amawtay Wasi’ (Ecuador)”. *Journal of Latin American Cultural Studies* 26 (1): 73-90.
<https://doi.org/10.1080/13569325.2016.1272443>
- Martin-Jones, Marilyn. 1989. “Language, power and linguistic minorities: The need for an alternative approach to bilingualism, language maintenance and shift”. En *Social Anthropology and the Politics of Language*, editado por Ralph Grillo, 106-125. Londres: Routledge.
- Martin-Jones, Marilyn, y Monica Heller. 1996. “Introduction to the special issues on education in multilingual settings: Discourse, identities, and power. Part I: Constructing legitimacy”. *Linguistics and Education* 8 (1): 3-16.
- Martin-Jones, Marilyn, y Kathryn E. Jones, eds. 2000. *Multilingual Literacies. Reading and Writing Different Worlds*. Ámsterdam: John Benjamins.

- Martínez Novo, Carmen. 2014. "Managing diversity in postneoliberal Ecuador". *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* 19 (1): 103-125. <https://doi.org/10.1111/jlca.12062>
- 2016. "El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador". *Ecuador Debate* 98: 35-50.
<http://hdl.handle.net/10469/12168>
- May, Stephen. 2011. "Language Rights: The 'Cinderella' Human Right". *Journal of Human Rights* 10 (3): 265-289.
<https://doi.org/10.1080/14754835.2011.596073>
- 2012. *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. 2.^a ed. Londres: Routledge.
- McCarty, Teresa L. 2011. "Entry into conversation. Introducing Ethnography and Language Policy". En *Ethnography and Language Policy*, editado por Teresa L. McCarty, 1-28. Nueva York: Routledge.
- 2013. *Language Planning and Policy in Native America. History, Theory, Praxis*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Mignolo, Walter D. 1992a. "Nebrija in the New World: The Question of the Letter, the Colonization of American Languages, and the Discontinuity of the Classical Tradition". *L'Homme* 122-124 (32): 187-207. https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1992_num_32_122_369532
- 1992b. "On the Colonization of Amerindian Languages and Memories: Renaissance Theories of Writing and the Discontinuity of the Classical Tradition". *Comparative Studies in Society and History* 34 (2): 301-330. <https://www.jstor.org/stable/178948>
- 1994. "Afterword: Writing and Recorded Knowledge in Colonial and Postcolonial Situations". En *Writing without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes*, editado por Elizabeth Hill Boone y Walter D. Mignolo, 293-313. Durham, NC: Duke University Press.
- 2012. *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking; With a new preface by Walter D. Mignolo*. Durham, NC: Duke University Press.
- Mincul (Ministerio de Cultura del Perú). 2020. "Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios". Consultado el 20 de julio de 2024.
<https://bdpi.cultura.gob.pe/>

- Mincul (Ministerio de Cultura del Perú). 2021a. “Mapa Etnolingüístico del Perú”. https://geoportal.cultura.gob.pe/mapa_etnolingustico/
- 2021b. “Ministerio de Cultura: Actualización del Mapa Etnolingüístico permitirá que entidades implementen servicios públicos en lenguas indígenas”. Nota de prensa. 21 de abril. <https://bit.ly/4ffVB6S>
- 2023. *Registro Nacional de Lenguas Indígenas u Originarias del Perú*. Lima: Ministerio de Cultura.
- Minedu (Ministerio de Educación del Perú). 2013. “Documento nacional de lenguas originarias del Perú”. Lima: Ministerio de Educación. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Documento%20Nacional%20de%20Lenguas%20Originarias%20del%20Peru.pdf>
- 2016. “Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021”. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5105>
- 2019. “Perú tiene más de 26 mil escuelas de Educación Intercultural Bilingüe”. 27 de setiembre. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/51929-peru-tiene-mas-de-26-mil-escuelas-de-educacion-intercultural-bilingue>
- 2020a. “Las 48 lenguas originarias del Perú ya tienen alfabetos oficiales”. Noticias. 27 de mayo. <http://umc.minedu.gob.pe/las-48-lenguas-originarias-del-peru-ya-tienen-alfabetos-oficiales/>
- 2020b. *Yachachinapaq shimikuna chawpin qichwa* [Vocabulario pedagógico quechua central / Central Quechua Pedagogical Vocabulary]. Lima: Minedu.
- 2021. *Chapwin qichwata alli qillqanapaq maytu* [Manual de escritura quechua central / Central Quechua Writing Manual]. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación del Ecuador. 2018. “Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe asume competencias”. 6 de noviembre. <https://educacion.gob.ec/secretaria-de-educacion-intercultural-bilingue-asume-competencias/>
- 2020. “Currículos Nacionales Interculturales Bilingües”. Ministerio de Educación. Consultado el 5 de marzo. <https://educacion.gob.ec/curriculos-nacionales-interculturales-bilingues>

- Ministerio de Educación del Ecuador. 2021. “Zonas, distritos y circuitos”. Consultado el 22 de octubre.
<https://educacion.gob.ec/zonas-distritos-y-circuitos/>
- Molina B. Ramiro, y Xavier Albó. 2006. *Gama étnica y lingüística de la población boliviana*. La Paz: PNUD.
- Montaluisa Chasiquiza, Luis O. 1980. “Historia de la escritura del quichua”. *Revista de La Universidad Católica* 28: 121-145.
- 2008. “Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador”. En *Educación intercultural bilingüe y participación social*, editado por Catalina Vélez, 47-77. Quito: CARE Internacional Ecuador / Contrato Social por la Educación Ecuador.
- 2019. *La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano. Consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas*. Quito: Abya-Yala / UPS.
- Montoya, Rodrigo. 1990. *Por una educación bilingüe en el Perú: Reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima: CEPES / Mosca Azul.
- Moreno Figueroa, Mónica y Peter Wade, eds. 2022. *Against Racism. Organizing for Social Change in Latin America*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Mortimer, Katherine S. 2013. “Communicative event chains in an ethnography of Paraguayan language policy”. *International Journal of the Sociology of Language* 219: 67-99. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0005>
- 2016. “Language Policy as Metapragmatic Discourse: A Focus on The Intersection of Language Policy and Social Identification”. En *Discursive Approaches to Language Policy*, editado por Elizabeth Barakos y Johann W. Unger, 71-96. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mosonyi, Esteban, y Francisco Rengifo. 1983. “Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural”. En *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, editado por Nemesio J. Rodríguez, Elio Masferrer y Raúl Vargas Vega, 209-230. Mexico D. F.: UNESCO / OREALC.
- Moya, Ruth. 1987. “Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas”. *Indiana* 11: 387-406. <https://doi.org/10.18441/ind.v11i0.387-406>

- Moya, Ruth. 1988. "Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas". En *Pesquisas en lingüística andina*, editado por Luis Enrique López, 367-386. Lima: Concytec / GTZ.
- 1989. "Políticas educativo-culturales y autogestión: el caso de Ecuador". En *Pueblos indios, estados y educación*, editado por Luis Enrique López y Ruth Moya, 107-132. Lima: PEB-Puno / Proyecto EBI / MEC / GTZ / Programa ERA.
- 2009. "La interculturalidad para todos en América Latina". En *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Luis Enrique López, 21-56. La Paz: FUNPROEIB Andes / Plural.
- Muysken, Pieter. 2019. *El kichwa ecuatoriano. Orígenes, riqueza, contactos*. Quito: Abya-Yala.
- Muysken, Pieter, y Mily Crevels. 2009. *Lenguas de Bolivia*. Vol. I. *Ámbito andino*. La Paz: Plural.
- Niño-Murcia, Mercedes. 1997. "Linguistic Purism in Cuzco, Peru: A Historical Perspective". *Language Problems and Language Planning* 21 (2): 134-161. <https://doi.org/10.1075/lplp.21.2.03nin>
- Noriega, Julio. 2016a. *Poesía quechua en el Perú*. 2.^a ed. Cuzco: Mincul.
- 2016b. *Poesía quechua en Bolivia*. Lima: UNMSM / Pakarina.
- Nucinkis, Nicole. 2006a. "La educación en peligro". 9 de enero. <http://www.bolivia.com/noticias/Autonoticias/DetalleNoticia30767.asp>
- 2006b. "La EIB en Bolivia". En *La EIB en América Latina bajo examen*, editado por Luis Enrique López y Carlos Rojas, 25-110. La Paz: Banco Mundial / GTZ / Plural.
- Oesterreicher, Wulf. 1997. "Cajamarca 1532 - diálogo y violencia. Los cronistas y la elaboración de una historia andina". *Lexis* 21 (2): 211-270. <https://doi.org/10.18800/lexis.199702.003>
- Olbertz, Hella, y Pieter Muysken. 2005. *Encuentros y conflictos: bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino*. Frankfurt Am Main: Vervuert.
- Oliart, Patricia. 2011. *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: IEP / Tarea.

- Oliart, Patricia. 2014a. "Fusion Rock Bands and the 'New Peru' on Stage". En *Music and Youth Culture in Latin America: Identity Construction Processes from New York to Buenos Aires*, editado por Pablo Vila, 174-203. Oxford: Oxford University Press.
- 2014b. *Educación en tiempos de cambio, 1968-1975*. Colección Pensamiento Educativo Peruano, 13. Lima: Derrama Magisterial.
- Osio, Alessia. 2021. "The challenges of primary education in Bolivia. A case study of rural areas in Cochabamba". *Visioni LatinoAmericane* 13 (24): 139-162. <https://doi.org/10.13137/2035-6633/31200>
- Pagden, Anthony. 1992. *The Fall of Natural Man. The American Indian and the Origins of Comparative Ethnology*. 2.^a ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pajuelo Teves, Ramón. 2007. *Reinventando comunidades imaginadas. Movimientos indígenas, nación y procesos sociopolíticos en los países centroandinos*. Lima: IFEA / IEP.
- Paris, Django. 2012. "Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice". *Educational Researcher* 41 (3): 93-97. <https://www.jstor.org/stable/41477769>
- Paris, Django, y Husni Salim Alim. 2014. "What Are We Seeking to Sustain Through Culturally Sustaining Pedagogy? A Loving Critique Forward". *Harvard Educational Review* 84 (1, spring): 85-100. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.982l873k2ht16m77>
- Parker, Gary. 2013. *Trabajos de lingüística histórica quechua*. Editado por Rodolfo Cerrón-Palomino. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Patzi, Félix. 2000. *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica; análisis de la Reforma Educativa en Bolivia*. La Paz: Instituto de Investigaciones Sociológicas "Mauricio Lefebvre".
- 2013. "Dos concepciones contrapuestas de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez". *Ciencia y Cultura* 30: 57-85. <https://www.redalyc.org/pdf/4258/425839843004.pdf>
- Peirce, Charles S. 1974. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Volumes I and II. Principles of Philosophy and Elements of Logic*. Editado por Charles Hartshorne y Paul Weiss. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Pennycook, Alastair. 2006. "Postmodernism in language policy". En *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, editado por Thomas Ricento, 60-76. Malden: Blackwell.
- 2018. *Posthumanist Applied Linguistics*. Abingdon: Routledge.
- Pennycook, Alastair, y Sinfree Makoni. 2020. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Londres: Routledge.
- Pérez, Elizardo. 1962. *Warisata: la escuela-ayllu*. La Paz: Burillo.
- Piller, Ingrid. 2016. *Linguistic Diversity and Social Justice. An Introduction to Applied Sociolinguistics*. Nueva York: Oxford University Press.
- 2020. "Covid-19 forces us to take linguistic diversity seriously". En *12 Perspectives on the Pandemic: International social science thought leaders reflect on Covid-19. A De Gruyter Social Sciences Pamphlet*, editado por Gerhard Boomgaarden, 12-17. Consultado el 20 de agosto. https://blog.degruyter.com/wp-content/uploads/2021/02/DG_12perspectives_socialsciences.pdf
- Pitarch, Pedro. 2008. "The Labyrinth of Translation: a Tzeltal Version of the Universal Declaration of Human Rights". En *Human Rights in the Maya Region. Global Politics, Cultural Contentions, and Moral Engagements*, editado por Pedro Pitarch, Shannon Speed y Xochitl Leyva Solano, 91-121. Durham, NC: Duke University Press.
- Platt, Tristan. 2018. "De mediación sin intérpretes a escribanos bilingües. Diglosia, bilingüismo y escritura en la provincia de Chayanta (Potosí) durante la República boliviana (1830-1950)". *Anthropologica* 36 (41): 145-193. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201802.006>
- Platt, Tristan, y Gonzalo Molina Echeverría. 2018. *Defendiendo el techo fiscal: Curacas, ayllus y sindicatos en el gran Ayllu Macha norte de Potosí, Bolivia, 1930-1994. Catálogo del Archivo del Curacazgo de Macha Alasaya (ACMA). Documentos de la familia Carbajal*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Plaza, Pedro. 2004. "Normalización de la escritura quechua en Bolivia". *Pueblos indígenas y educación* 54 (ene.-jun.): 31-50. <https://repositoriointerculturalidad.ec/xmlui/bitstream/handle/123456789/9651/PIE%2054%20%2865%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Plaza, Pedro. 2014. "Epistemologías de la vida cotidiana: la experiencia de los escritores quechuas". En *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia*, editado por Amílcar Zambrana, 93-115. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- Plaza, Pedro, y Xavier Albó. 1989. "Educación bilingüe y planificación lingüística en Bolivia". *International Journal of Sociology of Language* 77: 69-92. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1989.77.69>
- Poole, Deborah, y Gerardo Rénique. 1992. *Peru: Time of Fear*. Londres: Latin American Bureau.
- Postero, Nancy. 2007. "Andean utopias in Evo Morales's Bolivia". *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 2 (1): 1-28. <https://doi.org/10.1080/17442220601167269>
- 2013. "Bolivia's challenge to 'post-neoliberalism'". En *Neoliberalism, Interrupted*, editado por Mark Goodale y Nancy Postero, 25-52. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Postero, Nancy, y Leon Zamosc. 2004. *The Struggle for Indigenous Rights in Latin America*. Brighton: Sussex Academic Press.
- Pozzi-Escot, Inés. 1988. "La incomunicación verbal en el Perú". En *Pesquisas en lingüística andina*, editado por Luis Enrique López, 109-120. Lima: Concytec / GTZ.
- Pratt, Mary Louise 1994. "Transculturation and autoethnography: Peru 1615-1980". En *Colonial Discourse/postcolonial theory*, editado por Francis Barker, Peter Hulme y Margaret Iverson, 24-46. Manchester: Manchester University Press.
- Pratt, Mary Louise. (1992) 2008. *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*. Nueva York: Routledge.
- Purizaca, Gloria. 2021. "El quechua, la lengua oficial discriminada por el Estado y la Sociedad" *La República*, 28 de agosto. <https://larepublica.pe/sociedad/2021/08/28/el-quechua-la-lengua-oficial-discriminada-por-el-estado-y-la-sociedad-atmp>
- Pym, Anthony. 2000. *Negotiating the Frontier. Translators and Intercultures in Hispanic History*. Manchester: St Jerome.

- Quijano, Aníbal. 2000. "Coloniality of power and eurocentrism in Latin America". *International Sociology* 15 (2): 215-232.
<https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Quilter, Jeffrey, y Gary Urton, eds. 2002. *Narrative Threads. Accounting and Recounting in Andean Khipu*. Austin: University of Texas Press.
- Quiroz Meléndez, Lourdes, y Carolina Astete Podkopaeva. 2018. "Documentación de la experiencia de los traductores e intérpretes de lenguas originarias en el Perú". *Sendebare. Revista de Traducción e Interpretación* 29: 253-275. <https://doi.org/10.30827/sendebare.v29i0.6280>
- Quiroz Villarroel, Alfredo. 2008. *Waylluymanta arawikuna*. Cochabamba: Autopublicado.
- Radio IDECA. 2020. "Kawsayninchismanta Rimarisun", "Sarnaqawinakasata Aruskipt'añani" ["Hablemos de Nuestro Mundo" / "Let us talk about our world"]. Programa radial IDECA, Pachamama Radio, 850 AM, Puno (Perú). Conducido por Julio César Aroquipa Vilca y Ximena Málaga Sabogal. 6 de marzo. <https://idecaperu.org/hnm-225-plan-nacional-de-educacion-intercultural-bilingue-al-2021/>
- Rafael, Vicente L. 1988. *Contracting Colonialism. Translation and Christian Conversion in Tagalog Society under Early Spanish Rule*. Ithaca: Cornell University Press.
- Ramírez Ballivián, Rocío, y Linda Herrera. 2012. "Schools of the street: hip-hop as youth pedagogy in Bolivia". *International Journal of Critical Pedagogy* 4 (1): 172-184. <https://res2.weblium.site/res/5fe40a3e4360cf0021845259/602c243000e08f00222d1ac6>
- Rampton, Martha. 1990. "Displacing the 'native speaker': Expertise, affiliation and inheritance". *ELT Journal* 44 (2): 97-101.
<https://doi.org/10.1093/eltj/44.2.97>
- Rappaport, Joanne. 1997. "The Art of Ethnic Militancy: Theatre and Indigenous Consciousness in Colombia". En *Creating Context in Andean Cultures*, editado por Rosaleen Howard-Malverde, 55-69. Oxford: Oxford University Press.
- 2005. *Intercultural Utopias. Public Intellectuals, Cultural Experimentation, and Ethnic Pluralism in Colombia*. Durham, NC: Duke University Press.

- Rappaport, Joanne, y Tom Cummins. 2012. *Beyond the Lettered City. Indigenous Literacies in the Andes*. Durham, NC: Duke University Press.
- Reyna Izaguirre, Carlos. 2021. “De cómo el quechua salvó al gabinete Bellido”. *Revista IDEELE* 299 (Agosto-Septiembre). <https://www.revistaideele.com/2021/09/04/de-como-el-quechua-salvo-al-gabinete-bellido/>
- Ricento, Thomas. 2002. “Historical and theoretical perspectives in language policy and planning”. *Journal of Sociolinguistics* 4 (2): 196-213. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00111>
- Robinson, W. Andrew. 2007. *The Story of Writing. Alphabets, Hieroglyphs and Pictograms*. 2.^a ed. Londres: Thames and Hudson.
- Robinson, Douglas. 1997. *Translation and Empire. Postcolonial Theories Explained*. Mánchester: St Jerome.
- Roca Basadre, David. 2014. “Ensayo de interpretación. En torno al doloroso desencuentro lingüístico entre el Perú oficial y los acusados de las etnias awajún y wampís del juicio en Bagua”. *Hildebrandt en sus Trece*, semana de 11-17 julio.
- Rodas, Raquel. 2007. *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha por los derechos indígenas*. Quito: Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas.
- Rodríguez Cruz, Marta. 2018a. *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Luchas y experiencias del movimiento indígena: desde Dolores Cacuango hasta la revolución ciudadana*. Vol. 1. Quito: Abya-Yala / Fundación Pueblo Indio del Ecuador / Fortalecimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe / Ministerio de Educación.
- 2018b. *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Políticas educativas de la revolución ciudadana: teorías y realidades; escuelas comunitarias y unidades del Milenio*. Vol. 2. Quito: Abya-Yala / Fundación Pueblo Indio del Ecuador / Fortalecimiento / Ministerio de Educación.
- Roitman, Karem. 2008. “Hybridity, Mestizaje, and Montubios in Ecuador”. Documento de trabajo, 165. QEH Working Paper Series – QE-HWPS165. Queen Elizabeth House, University of Oxford. <http://workingpapers.qeh.ox.ac.uk/RePEc/qeh/qehwps/qehwps165.pdf>

- Romero, Raúl. R. 2001. *Debating the Past. Music, Memory, and Identity in the Andes*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rosa, Jonathan, y Christa Burdick. 2017. "Language ideologies". En *The Oxford Handbook of Language and Society*, editado por Ofelia García, Nelson Flores, y Massimiliano Spotti, 103-123. Oxford: Oxford University Press.
- Rousseau, Stéphanie, y Eduardo Dargent. 2019. "The Construction of Indigenous Language Rights in Peru: A Language Regime Approach". *Journal of Politics in Latin America* 11 (2): 161-180.
<https://doi.org/10.1177/1866802X19866527>
- Rubin, Joan. 1970. *National Bilingualism in Paraguay*. Janua Linguarum Series Practica, 60. La Haya: Mouton.
- Said, Edward. 1978. *Orientalism*. Londres: Routledge Kegan Paul.
- Salomon, Frank. 2004. *The Cord Keepers. Khipus and Cultural Life in a Peruvian Village*. Durham, NC: Duke University Press.
- Salomon, Frank, y Emilio Chambl Apaza. 2006. "Vernacular literacy on the Lake Titicaca high plains, Peru". *Reading Research Quarterly* 41 (3): 304-326. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.3.1>
- Salomon, Frank, y Mercedes Niño-Murcia. 2011. *The Lettered Mountain: A Peruvian Village's Way with Writing*. Durham NC: Duke University Press.
- Salomon, Frank, y George L. Urioste, eds. 1991. *The Huarochiri Manuscript. A Testament of Ancient and Colonial Andean Religion*. Austin: University of Texas Press.
- Sanjinés, Jorge. 1989. *La nación clandestina*. Largometraje. Bolivia: Fundación Grupo Ukamau / Televisión Española / Channel Four.
- Schieffelin, Bambi, Kathryn Woolard y Paul V. Kroskrity, eds. 1998. *Language Ideologies. Practice and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Schiffman, Harold. 1996. *Linguistic Culture and Language Policy*. Londres: Routledge.
- Schrader-Kniffki, Martina. 2019. "Diversidad de normas en espacios comunicativos de traducción e interpretación jurídicas de lenguas indígenas". *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law* 71: 158-170. <https://doi.org/10.2436/rld.i71.2019.3270>

- Sebba, Mark. 2007. *Spelling and Society. The Culture and Politics of Orthography around the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2012. “Orthography as social action: scripts, spelling, identity and power”. En *Orthography as Social Action: Scripts, Spelling, Identity and Power*, editado Alexandra Jaffe, Jannis Androutsopoulos, Mark Sebba y Sally Johnson, 1-20. Boston: De Gruyter Mouton.
- Secretaría de Gestión y Desarrollo de Pueblos y Nacionalidades. 2024. “Plan decenal de revitalización y revalorización del uso de las lenguas de las nacionalidades del Ecuador”. Quito: Secretaría de Gestión y Desarrollo de Pueblos y Nacionalidades. <https://www.secretariapueblosynacionalidades.gob.ec/wp-content/uploads/2024/07/EPF-Sintesis-de-plan-decenal-correccion3-final-18-junio-2024.pdf>
- Silverston-Scher, Melina. 2001. *Ethnopolitics in Ecuador. Indigenous Rights and the Strengthening of Democracy*. Boulder, CO: North-South Center Press.
- Senescyt (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación). 2019. “Juan Illicachi, electo presidente de la Comisión Gestora de la Universidad Amawtay Wasi”. 21 de febrero. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/juan-illicachi-electo-presidente-de-la-comision-gestora-de-la-universidad-amawtay-wasi/>
- Senplades (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo). 2021. “Zonas, distritos y circuitos”. Consultado el 22 de octubre. <http://www.planificacion.gob.ec/zonas-distritos-y-circuitos/>
- Servindi, 2010. “Ecuador: CONAIE protesta modificación de DINEIB y se reavivan diferencias con el gobierno”. 9 de marzo. <https://www.servindi.org/actualidad/23194>
- Sherzer, Joel. 1983. *Kuna Ways of Speaking. An Ethnographic Perspective*. Austin: University of Texas Press.
- Shohamy, Elana. 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Londres: Routledge.
- Sichra, Inge. 2006. *Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba*. Cochabamba: PROEIB Andes.

- Sichra, Inge. 2019. "Papel quemado: cuando las políticas lingüísticas las dicta la 'realidad'". Ponencia presentada en el 3.^{er} Simposio Internacional *Desafíos en la diversidad. Lenguas indígenas vivas: múltiples contextos, diversas miradas*. PUCE, Quito, 26-29 noviembre 2019.
- Sieder, Rachel, ed. 2002. *Multiculturalism in Latin America. Indigenous Rights, Diversity and Democracy*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Silverstein, Michael. 1979. "Language structure and linguistic ideology". En *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels. Including Papers from the Conference on Non Slavic Languages of the USSR*, editado por Paul R. Clyne, William F. Hanks y Carol L. Hofbauer, 193-248. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- 2003. "Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life". *Language & Communication* 23 (3-4 [jul-oct.]): 193-229.
[https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2)
- Siñani de Willca, Tomasa. 1992. "Breve biografía del fundador de la 'Escuela Ayllu': un testimonio escrito sobre Avelino Siñani". En *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, editado por Silvia Rivera Cusicanqui, 125-134. La Paz: Ediciones Aruwiwiri.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 2006. "Language Policy and Linguistic Human Rights". En *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, editado por Thomas Ricento, 273-291. Malden: Blackwell.
- Soria Choque, Vitaliano. 1992. "Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)". En *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, editado por Silvia Rivera Cusicanqui, 41-78. La Paz: Ediciones Aruwiwiri / Taller de Historia Oral Andina.
- Soria, Claudia. 2017. What is digital language diversity and why should we care? En *Digital Media and Language Revitalisation Els mitjans digitals i la revitalització lingüística*, editado por Josep Cru, 13-28. Barcelona: Linguapax.
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, Steve, ed. 1998. *Shining and Other Paths: War and Society in Peru, 1980-1995*. Durham, NC: Duke University Press.

- Stobart, Henry. 2006. *Music and the Poetics of Production in the Bolivian Andes*. Aldershot, VT: Ashgate.
- 2019. “Bolivia’s anti-racism law: transforming a culture?” En *Cultures of anti-racism in Latin America and the Caribbean*, editado por Peter Wade, James Scorer y Ignacio Aguiló, 191-212. Londres: University of London Press.
- Stoll, David. 1984. *Fishers of Men or Founders of Empire? The Wycliffe Bible Translators in Latin America*. Londres: Zed Books.
- Stolz, Thomas, Dik Bakker y Rosa Salas Palomo. 2008. *Hispanisation. The Impact of Spanish on the Lexicon and Grammar of the Indigenous Languages of Austronesia and the Americas*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Street, Brian V. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1993. “Introduction: the new literacy studies”. En *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, editado por Brian V. Street, 1-21. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2013. *Social literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Abingdon: Routledge.
- Swinehart, Karl. 2012. “Tupac in their veins: hip-hop alteño and the semi-otics of urban indigeneity”. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies* 16: 79-96.
- Tamburini, Leonardo. 2013. “Bolivia censo 2012: algunas claves para entender la variable indígena”. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/politica/bolivia-censo-2012-algunas-claves-para-entender-la-variable-indigena/>
- Taylor, Gerald. 1980. “Supay”. *Amerindia* 5: 47-63.
- 1987. *Ritos y tradiciones de Huarochirí: Manuscrito quechua de comienzos del siglo XVII; versión paleográfica, interpretación fonológica y traducción al castellano*. Lima: IEP / IFEA.
- 2008. *Ritos y tradiciones de Huarochirí: edición bilingüe quechua normalizado-castellano. En anexo: transcripción paleográfica del manuscrito quechua del inicio del siglo XVII y léxicos temáticos*. Lima: IFEA / IEP / UNMSM.
- Todorov, Tzvetan. 1984. *The Conquest of America. The Question of the Other*. Nueva York: Harper Perennial.

- Tollefson, James. 1991. *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. Londres: Longman.
- Torero, Alfredo. 1964. “Los dialectos quechuas”. *Anales Científicos* 2 (4): 446-478.
- 1989. “Áreas toponímicas e idiomas en la sierra norte peruana. Un trabajo de recuperación lingüística”. *Revista Andina* 13: 217-257.
- 2002. *Idiomas de los Andes. Lingüística e historia*. Lima: IFEA / Horizonte.
- Trapnell, Lucy. 2013. “Avances y dilemas de la educación intercultural bilingüe en el Perú”. Ponencia al Seminario Internacional *Paradigms of diversity and social inclusion: language and education planning among Latin American indigenous peoples in the 2000-2012 period*. British Academy UK-Latin America and the Caribbean Link Programme, Quito, 19 de octubre de 2011. Inédito.
- Trapnell, Lucy, y Eloy Neira. 2006. “La EIB en el Perú”. En *La EIB en América Latina bajo examen*, editado por Luis Enrique López y Carlos Rojas, 253-355. La Paz: Plural / Banco Mundial / GTZ.
- Trapnell, Lucy, y Virginia Zavala. 2013. *Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX-XXI*. Colección Pensamiento Educativo Peruano, 14. Lima: Derrama Magisterial.
- Tribunal Constitucional. 2020. “En audiencia TC supervisó cumplimiento de sentencia del caso de una quechuahablante de Carhuaz”. Nota de prensa. 15 de julio. <https://www.tc.gob.pe/institucional/notas-de-prensa/en-audiencia-tc-superviso-cumplimiento-de-sentencia-del-caso-de-una-quechuahablante-de-carhuaz/>
- Tubino, Fidel. 2003. “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva”. En *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller, 51-76. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- 2015. *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Turino, Thomas. 1993. *Moving Away from Silence. Music of the Peruvian Altiplano and the Experience of Urban Migration*. Chicago: University of Chicago.

- TvPerú Noticias. 2021. “Congreso: ¿Qué dijo el *premier* Guido Bellido en quechua y aimara durante su discurso inicial?”. Video de YouTube. 26 de agosto. <https://www.youtube.com/watch?v=JRgddVcF6LU>
- UNESCO. 2003. Language vitality and endangerment. Document adopted by the *International Expert Meeting on UNESCO Programme of Safeguarding Endangered Languages*. CLT/CEI/DCE/ELP/PI/2003/1. París, 10-12 de marzo.
- UNICEF y FUNPROEIB Andes. 2009. *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. 2 Vols. Cochabamba: UNICEF / FUNPROEIB Andes.
- UNMSM (Universidad Nacional Mayor de San Marcos). 2019. “Roxana Quispe Collantes obtiene grado de doctor tras sustentar tesis en lengua quechua”. 15 de octubre. <https://letras.unmsm.edu.pe/noticias/roxana-quispe-collantes-obtiene-grado-de-doctor-tras-sustentar-tesis-en-lengua-quechua/>
- Urban, Matthias. ed. 2024. *The Oxford Guide to the Languages of the Central Andes*. Oxford: Oxford University Press.
- Uturunkucha. 2012. “Racismo y etnocidio lingüístico en Perú”. 31 de marzo. <https://youtu.be/5JL4A9N5IC0>
- Valdeón, Roberto A. 2014. *Translation and the Spanish Empire in the Americas*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Valderrama, Ricardo, y Carmen Escalante. 1982. *Gregorio Condori Mamani. Autobiografía*. 2.^a ed. Cusco: CBC.
- Valdiviezo, Laura. A. 2009. “Bilingual intercultural education in indigenous schools: an ethnography of teacher interpretations of government policy”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12 (1): 61-79. <https://doi.org/10.1080/13670050802149515>
- 2013. “Vertical and horizontal approaches to ethnography of language policy in Peru”. *International Journal of the Sociology of Language* 219: 23-46. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0003>
- Valiente Catter, Teresa. 2019. “Experiencia(s) extrema(s) andina(s). Rumi-ta, yakuta, allpata ima qachachiyaspam purin. ¡Lliwta!”. *Indiana* 36 (1): 109-140. <https://doi.org/10.18441/ind.v36i1.109-140>

- Valiente Catter, Teresa, y Wolfgang Küper. 1998. *Lengua, cultura y educación en el Ecuador: un proyecto de educación bilingüe intercultural en el Ecuador (1990-1993)*. Quito: Abya-Yala.
- Viveiros de Castro, Eduardo. 2004. "Perspectival anthropology and the method of controlled equivocation". *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America* 2 (1): 3-22. https://www.researchgate.net/publication/265072215_Perspectival_Anthropology_and_the_Method_of_Controlled_Equivocation_in_Tipiti
- Voloshinov, V. N. (1930) 1996. *Marxism and the Philosophy of Language*. 6.^a impresión. Traducido por Ladislav Matejka y I. R. Titunik. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- vom Hau, Matthias. 2009. "Unpacking the School: Textbooks, Teachers, and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru". *Latin American Research Review* 44 (3): 127-154. <https://doi.org/10.1353/lar.0.0105>
- von Gleich, Uta. 2004. "El impacto lingüístico de la migración: del monolingüismo en quechua por el bilingüismo quechua-castellano al monolingüismo en castellano". *Pueblos Indígenas y Educación* 54 (ene.-jun.): 51-71. <https://www.repositoriointerculturalidad.ec/jspui/bitstream/123456789/9651/1/PIE%2054%20%2865%29.pdf>
- 2006. "La lucha de ideologías lingüísticas en sistemas educativos: Tres décadas (1975-2005) de observación y análisis en los países andinos Bolivia, Ecuador y Perú". *Revista Pueblos Indígenas y Educación* 59 (jul.-dic.): 39-64. <https://repositoriointerculturalidad.ec/xmlui/bitstream/handle/123456789/9655/PIE%2059%20%2870%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wade, Peter. 1997. *Race and Ethnicity in Latin America*. Londres: Pluto.
- 2005. "Rethinking Mestizaje: Ideology and Lived Experience". *Journal of Latin American Studies* 37 (2): 239-257. <https://doi.org/10.1017/S0022216X05008990>
- 2022. "Anti-racism in mestizo societies". En *Against Racism. Organizing for Social Change in Latin America*, editado por Mónica Moreno Figueroa y Peter Wade, 167-188. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Wade, Peter, James Scorer y Ignacio Aguiló, eds. 2019. *Cultures of Anti-racism in Latin America*. Londres: University of London Press.

- Ward, Tara. 2011. "The Right to Free, Prior, and Informed Consent: Indigenous Peoples' Participation Rights within International Law". *Northwestern Journal of International Human Rights* 10 (2): 54-84. <https://scholarlycommons.law.northwestern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1125&context=njihr>
- Weber, David. J., Félix Cayco Zambrano, Teodoro Cayco Villar y Marlene Ballena Dávila. 1998. *Rimaycuna. Quechua de Huánuco. Diccionario del quechua del Huallaga con índices castellano e inglés*. Serie Lingüística Peruana, 48. Lima: ILV.
- Wikipedia. 2024. "The Citizens' Revolution". Última modificación el 16 de abril. Consultado el 20 de julio de 2024. https://en.wikipedia.org/wiki/The_Citizens%27_Revolution
- Williams, Raymond. 1988. *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Londres: Fontana.
- Wood, David. M. J. 2017. *El espectador pensante: el cine de Jorge Sanjinés y el grupo Ukamau*. Ciudad de México: UNAM / Instituto de Investigaciones Estéticas / La Carreta.
- Woolard, Kathryn A. 1985. "Language variation and cultural hegemony: toward an integration of sociolinguistic and social theory". *American Ethnologist* 12 (4): 738-748. <https://www.jstor.org/stable/644180>
- 1989. "Language convergence and language death as social processes". En *Investigating Obsolescence. Studies in Language Contraction and Death*, editado por Nancy C. Dorian, 355-367. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1998. "Introduction: Language ideology as a field of enquiry". En *Language Ideologies: Practice and Theory*, editado por Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard y Paul V. Kroskrity, 3-47. Oxford: Oxford University Press.
- 2016. *Singular and Plural. Ideologies of Linguistic Authority in 21st Catalonia*. Nueva York: Oxford University Press.
- 2021. "Language ideology". *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*, editado por James Stanlaw, 1-21. John Wiley & Sons.
- Woolard, Kathryn. A., y Bambi B. Schieffelin. 1994. "Language ideology". *Annual Review of Anthropology* 23: 55-82. <https://www.jstor.org/stable/2156006>

- Wroblewski, Michael. 2014. "Public Indigeneity, Language Revitalization, and Intercultural Planning in a Native Amazonian Beauty Pageant". *American Anthropologist* 116 (1): 65-80.
<https://doi.org/10.1111/aman.12067>
- Wyman, Leisy T., Teresa L. McCarty y Sheilah E. Nicholas, eds. 2013. *Indigenous Youth and Multilingualism. Language Identity, Ideology, and Practice in Dynamic Cultural Worlds*. Nueva York: Routledge.
- Yáñez, Consuelo. 1998. *La educación indígena en el Ecuador*. Quito: Ediciones de la UPS.
- Yapita, Juan de Dios. 1994. "Hacia una educación bilingüe en Bolivia: un repaso actual". *Revista Unitas* 13-14: 49-60.
- Yashar, Deborah. 1998. "Contesting Citizenship: Indigenous Movements and Democracy in Latin America". *Comparative Politics* 31 (1): 23-42.
<https://www.jstor.org/stable/422104>
- Young, Robert. 2003. *Postcolonialism. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Yucra Calle, Angelino. 2019. "Programa PROFOCOM: Evaluación de los avances y efectos en la formación y práctica en aula en maestros del distrito 7 en la ciudad de El Alto". Tesis de grado, UMSA.
<https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/22683>
- Zamorano Villarreal, Gabriela. 2017. *Indigenous Media and Political Imaginaries in Contemporary Bolivia*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- . 2020. "Indigeneity, Race, and the Media from the Perspective of the 2019 Political Crisis in Bolivia". *Journal of Latin American Cultural Studies* 29 (1): 151-174. <https://doi.org/10.1080/13569325.2020.1785406>
- Zamosc, Leon. 2013. "Popular impeachments: Ecuador in comparative perspective". En *Shifting Frontiers of Citizenship. The Latin American Experience*, editado por Mario Sznajder, Luis Roniger y Carlos Forment, 237-265. Leiden: Brill.
- Zavala, Virginia. 2002. *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Zavala, Virginia. 2007. *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: Estudio de casos*. Equipo de investigación: Perú, Ana María Robles, Lucy Trapnell, Roberto Zariquiey; Bolivia, Nancy Ventiades; Ecuador, Ángel Ramírez. Lima: Ibis / CARE.
- 2012. “Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua”. *Revista Peruana de Investigación Educativa* 4 (4): 77-104. <https://doi.org/10.34236/rpie.v4i4.27>
- 2014. “An ancestral language to speak with the ‘Other’: closing down ideological spaces of a language policy in the Peruvian Andes”. *Language Policy* 13: 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10993-013-9297-4>
- 2019. “Youth and the repoliticization of Quechua”. *Language, Culture and Society* 1: 59-82. <https://doi.org/10.1075/lcs.00004.zav>
- 2020. “Tactics of Intersubjectivity and Boundary Construction: An Andean Case”. *Journal of Language, Identity and Education* 19 (2): 95-110. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1649982>
- Zavala, Virginia, y Gavina Córdova. 2010. *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Zavala, Virginia, Luis Mujica, Gavina Córdova y Wilfredo Ardito. 2014. *Qichwasimirayku: Batallas por el quechua*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Zúñiga, Madeleine. 1987. “Sobre los alfabetos oficiales del quechua y el aimara”. *Allpanchis* 19 (29-30): 469-481.
<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/Allpanchis/article/view/984/1082>
- Zúñiga, Madeleine, y Juan Ansión Mallet. 1997. *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

Lista de instrumentos legislativos

Internacional

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (UNDRIP) 61/295/2007. 13 de septiembre. 107.^a Sesión plenaria.

OIT (Organización Internacional del Trabajo) 169/(1989). Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

México

Ley Orgánica de Educación Pública (9359/1941). Mex.

Ecuador

CPRE (Constitución Política de la República del Ecuador) 1/1998. 11 de agosto. Registro Oficial (R. O.) 1.

CRE (Constitución de la República del Ecuador) 449/2008. 20 de octubre. R. O. 449.

Decreto Ejecutivo 1585/2009. 3 de marzo. Apóyase y fortalecese el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. R. O. 539.

Decreto Ejecutivo 196/2010. 21 de enero. Regulación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. R. O. 113

Decreto Ejecutivo 445/2018. 6 de julio. Créase la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe como entidad adscrita al Ministerio de Educación. R. O. Primer Suplemento 301. 8 de agosto de 2018.

Ley de Educación 150/1992.

Ley Orgánica de Educación Intercultural 417/2011. 31 de marzo. R. O. Segundo Suplemento.

Proyecto de Ley Orgánica de Derechos Lingüísticos de los Pueblos y Nacionalidades. (2016). Asamblea Nacional República del Ecuador. Comisión de los Derechos Colectivos, Comunitarios y la Interculturalidad (Asambleísta Alexandra Ocles / T235145).
<https://www.asambleanacional.gob.ec/es/multimedios-legislativos/41420-proyecto-de-ley-organica-de-derechos>

Perú

- CPP (Constitución Política del Perú) 1993. 29 de diciembre.
- Decreto Ley 21156/1975. 27 de mayo. Que reconoce el quechua como lengua oficial de la República.
- Decreto-Ley General de Educación 19326/1972.
- Decreto Supremo 011-2012-ED/2012. 7 de julio. Aprueba Reglamento de la Ley General de Educación Ley 28044/2003a.
- Decreto Supremo 006-2016-MINEDU/2016. 9 de julio. Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.
- Decreto Supremo 011-2018-MINEDU/2018. 16 de noviembre. Decreto Supremo que Aprueba el Mapa Etnolingüístico: Lenguas de los Pueblos Indígenas u Originarios del Perú - Mapa Etnolingüístico del Perú.
- Defensoría del Pueblo. 2011. *Aportes para una política nacional de educación intercultural bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Serie Informes Defensoriales, Informe Defensorial 152.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/854>
- 2016. *Educación intercultural bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Serie Informes Defensoriales, Informe Defensorial 174.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/4778>
- Ley 27818/2002. 15 de agosto. Ley para la Educación Bilingüe Intercultural. Diario Oficial (D. O.) El Peruano. Normas Legales. 16 de agosto de 2002.
- Ley 28044/2003a. 28 de julio. Ley General de Educación. D. O. El Peruano, 8437. 29 de julio de 2003.
- Ley 28106/2003b. 30 de octubre. Ley de Reconocimiento, Preservación, Fomento y Difusión de las Lenguas Aborígenes.

- Ley 29735/2011a. 5 de julio. Ley que Regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú. D. O. El Peruano. Normas Legales.
- Ley 29785/2011b. 7 de septiembre. Ley del Derecho a la Consulta Previa a los Pueblos Indígenas u Originarios, Reconocido en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). D. O. El Peruano. Normas Legales.
- Resolución Ministerial 629-2016-MINEDU/2016. 14 de diciembre. Aprobar el “Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021”.
- Resolución Ministerial 519-2018-MINEDU/2018. 20 de septiembre. Modelo de Servicio Educativo Educación Intercultural Bilingüe (MSEIB).

Bolivia

- Constitución Política del Estado (CPE). 1994. 12 de agosto.
- NCPE (Nueva Constitución Política del Estado) 2009. 7 de febrero.
- Decreto Supremo 23950/1995. 1 de febrero. Reglamento sobre Organización Curricular. Gaceta Oficial de Bolivia, Edición 1869.
- Decreto Supremo 2477/2015. 5 de agosto. Reglamentar la aplicación de la Ley 269, de 2 de agosto de 2012, General de Derechos y Políticas Lingüísticas. Gaceta Oficial de Bolivia, Edición 781NEC.
- Ley 1565/1994. 7 de julio. Ley de Reforma Educativa. Gaceta Oficial de Bolivia, Edición 1838.
- Ley 070/2010. 20 de diciembre. Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. Gaceta Oficial de Bolivia, Edición 204NEC.
- Ley 269/2012. 2 de agosto. Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas. Gaceta Oficial de Bolivia, Edición 405NEC.



Rosaleen Howard despliega una mirada crítica sobre la política lingüística multicultural y la formulación de políticas al respecto en los países andino-amazónicos de Ecuador, Perú y Bolivia. Su perspectiva sobre las cuestiones de la lengua revela una forma de ejercicio del poder y un modo de relacionamiento entre los pueblos indígenas y el Estado.

Las investigaciones que Howard ha realizado por varias décadas en Ecuador, Perú y Bolivia le permiten establecer comparaciones en el tiempo y en el espacio. Con la debida atención al contexto histórico, en esta obra la autora se centra en los años posteriores al cambio de milenio. Se trata de un periodo marcado por la discontinuidad en las políticas lingüísticas oficiales y por las intensas transformaciones de lenguas como el quechua y el aymara. Su análisis profundo de la acción estatal va de la mano con una etnografía sobre las respuestas sociales a las políticas lingüísticas, con lo cual destaca la agencia de la población.

Multilingüismo en los Andes es una lectura clave para quienes estudian la etnografía, la sociolingüística crítica, la historia, la sociedad, la política en la región andina y los estudios latinoamericanos en general.

ISBN: 978-9942-46-136-0



9 789942 461360

Editorial  **FLACSO**
Ecuador

