

La situación lingüística actual en Ancash como reflejo de la historia de la política lingüística del Perú

The current situation in Ancash as a reflection of the history of the Peruvian language policy

Cristina Villari

Freie Universität Berlin, Alemania
cristina.villari@gmail.com

Leonel Alexander Menacho López

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Huaraz, Perú
lealexander5@yahoo.es

Resumen: La discusión sobre la uniformización del quechua y sobre un alfabeto único sigue desde la época colonial hasta la actualidad. Este trabajo presenta la situación lingüística actual en Ancash como reflejo de la historia de la política lingüística del Perú. En este sentido, se ofrece una cronología de las etapas más importantes de la historia del quechua desde la época colonial hasta la actualidad, con énfasis en la educación intercultural bilingüe en Ancash. Particular importancia se da a la diferencia de actitud entre el Ministerio de Educación y la asociación cristiana AWTI (subvencionada por el Instituto Lingüístico de Verano). Ambos están de acuerdo que las cuestiones lingüísticas están estrechamente relacionadas a las cuestiones de identidad étnica. De igual manera, las dos instituciones desean que los quechuahablantes no abandonen su propio idioma por el castellano. Sin embargo, las formas para llegar a este objetivo común son distintas.

Palabras clave: política lingüística; educación intercultural bilingüe; estandarización; lingüística colonial; quechua; Ancash; Perú.

Abstract: The discussion of the standardization of Quechua and a single orthography began in colonial times and continues today. This paper presents the current linguistic situation in Ancash as a reflection of the history of language policy in Peru. Within this view, we offer a chronology of the most important stages of the history of the Quechua language from the colonial period to the present day, with emphasis on intercultural bilingual education in Ancash. Particular importance is given to the difference in attitude between the Ministry of Education and the Christian association AWTI (financed by the Summer Institute of Linguistics). Both agree that linguistic issues are closely related to issues of ethnic identity. And both want Quechua speakers not to abandon their own language for Spanish. However, the ways they intend to reach this common goal are different.

Keywords: language policy; intercultural bilingual education; standardization; colonial linguistics; Quechua; Ancash; Peru.

Recibido: 16 de noviembre de 2015; aceptado: 2 de febrero de 2016



INDIANA 34.1 (2017): 129-147

ISSN 0341-8642

<http://dx.doi.org/10.18441/ind.v34i1.129-147>

© Ibero-Amerikanisches Institut, Stiftung Preußischer Kulturbesitz

Introducción * **

La política lingüística del Perú es un tema amplio que ha sido tratado por historiadores, antropólogos y lingüistas. La época colonial ha recibido particular atención. Dedenbach-Salazar (1997), Torero (1997), Prien (1993) y Taylor (2001, 2008), entre otros, han mostrado como las primeras obras en quechua contribuyeron notablemente a modelar el imaginario colectivo de aquellos tiempos y de los siglos sucesivos en el mundo andino. Según Prien (1993: 64), lo más difícil fue crear en las lenguas originarias “un lenguaje cristiano adecuado que no facilite el recuerdo del ideario religioso anterior”. La decisión política tomada durante el Tercer Concilio de Lima (1582-1583) de escoger el dialecto cusqueño como lengua general ha influenciado fuertemente la imagen del quechua en el Perú. En Ancash, en particular, ha provocado un persistente sentimiento de inferioridad. Los problemas de implementación de una lengua unificada que tenían los evangelizadores en la época colonial son muy parecidos a los que tienen hoy día los profesores de educación bilingüe en las comunidades rurales de todo el Perú. Estamos convencidos que solo un enfoque histórico logrará explicar el bajo prestigio de la lengua y la cultura quechua.

Este trabajo presenta una mirada panorámica de la historia de la política lingüística del Perú. Las fechas más significativas abarcan un periodo vasto que empieza en la época colonial, con la introducción violenta de la lengua y cultura castellanas, pasando por la época republicana y llegando hasta el gobierno del presidente Ollanta Humala (2010-2015). Se ha puesto énfasis en la política educativa en quechua así como en el desarrollo del programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) introducido por el Ministerio de Educación (MINEDU).

Nos detenemos con más detalles en la situación actual de Ancash, utilizando datos de campo de experiencias personales. El enfoque en la situación actual de Ancash surge de experiencias personales y datos de campo que dan cuenta de las diferentes ideologías y métodos de alfabetización aplicados por dos diferentes instituciones: el MINEDU y la asociación cristiana AWI (Asociación Alli Willaqui – ‘Buenas Nuevas’), subvencionada por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV).¹

La estrategia político-lingüística de la evangelización del periodo colonial

El bajo prestigio socio-lingüístico del quechua encuentra sus raíces en el periodo colonial. Convencidos del alto valor de su lengua y cultura, los conquistadores consideraron a los indígenas como bárbaros, menospreciaron sus lenguas y rechazaron sus prácticas

* Cristina Villari ha tratado el periodo colonial y el gobierno de Ollanta Humala, mientras Leonel Menacho López ha tratado la época republicana.

** En el presente artículo cuando utilizamos la palabra ‘niños’ nos referimos siempre a ambos sexos.

1 A partir de este momento se utilizan exclusivamente los acrónimos presentados en la introducción: EIB, MINEDU, AWI, ILV.

culturales, definiendo sus religiones como manifestaciones satánicas. Como observa Cerrón-Palomino (1990: 39), el castellano no solo era el idioma de la minoría gobernante sino, a diferencia de los otros idiomas nativos, era una lengua de tradición escrita. Eso contribuyó a imprimirle una supremacía definitiva y hacer que las tradiciones culturales locales terminaran degradadas.

Al llegar a Perú, los españoles encontraron un vasto territorio plurilingüe. Como recopila Alonso de Huerta en el 1615:

Este nuevo reino del Perú es tan extendido y grande [...] tiene gran diversidad de lenguas [...] que hay pueblos que con distar unos de otros más de media legua, y aún un cuarto de legua, los de uno no entienden lo que hablan en el otro (citado por Toribio de Medina, *La imprenta en Lima*, t. I en Torero 2005: 204).

Frente a esta realidad y conscientes del hecho que la lengua es el medio principal de comunicación, los españoles pronto se dieron cuenta que necesitaban aprender los idiomas locales. “Todos los conquistadores, colonizadores, encomenderos, corregidores etc. tenían el mismo problema: tuvieron que vencer las barreras lingüísticas para poder imponer sus intenciones a los indígenas” (Prien 1993: 63). En realidad poco de ellos efectivamente aprendieron un idioma indígena. En consecuencia, el rol de los intérpretes fue fundamental (Valiente 2016). ¿Cuál fue la estrategia político-lingüística de los conquistadores? ¿Qué tipo de quechua eligieron para comunicarse con los indios quechuahablantes y convertirlos al cristianismo?

El Tercer Concilio de Lima (1582-1583) estipuló el aprendizaje obligatorio de las lenguas indígenas por parte de los misioneros. Además, tomó la decisión de traducir los sermones y confesionarios a las dos lenguas indígenas más difundidas, el quechua y el aymara.² Juan de Balboa dirigió el equipo del idioma quechua, el P. Blas Valera el del aymara. El primer libro trilingüe impreso en Perú fue la *Doctrina Cristiana y Catecismo para la Instrucción de los Indios* (1584) (Benito 2005: 27). Su objetivo fue demostrar “con argumentos referidos a situaciones psicosociales concretas, la falsedad de las divinidades indígenas y la verdad del dios cristiano” (Torero 1997: 287).

Taylor escribe que el quechua usado fue aquél que hablaban los nobles indígenas, los españoles y mestizos que, por motivos administrativos o de negocio, vivían en las provincias de Huarochirí y Yauyos en la segunda mitad del siglo XVI y la primera del siglo XVII. “En una de las etapas de su desarrollo, llegó a ser el idioma administrativo del imperio incaico y más tarde, el instrumento de evangelización de la iglesia colonial” (Taylor 2001: 8). Conocido como ‘lengua general’, este quechua fue también sucesivamente utilizado para redactar el *Manuscrito de Huarochirí* (1608?). Con el objetivo de difundir un mensaje en una región muy vasta, la estrategia político-lingüística colonial

2 Cerrón-Palomino (1990: 41) refiere que también el puquina fue usada como lengua de catequización y que solo posteriormente se utilizarán otras lenguas regionales.

fue imponer normas lingüísticas basadas en la lengua general, purificándola de todos los particularismos locales.

[...] estuvo bien quitar totalmente muchas locuciones, interrogaciones, responciones, añadir y suplir otras, mudar las cópulas y verbos, frasis e impertinencias en todos ellos hasta las reducir a un lenguaje usado, casto, inafectado e inteligible, así a todos los curas como a los indios y otras personas deste reino (Pérez Bocanegra Juan 1631 citado en Taylor 2007: 41-42).

De hecho, la idea que tenían los españoles de los otros quechuas regionales era de un “quechua corrupto”, de “deformaciones del idioma irradiado desde el Cuzco durante la extensión del Imperio Inca” (Torero 2005: 54). Mientras ahora sabemos, gracias a trabajos interdisciplinarios entre arqueología y lingüística, que la cuna del quechua fue no Cuzco sino la costa central de Ancash. De todos modos, la creencia que los dialectos quechuas diferentes de lo del Cuzco no sean originales se ha difundido con fuerza y ha sido transferida en los siglos hasta llegar a la actualidad. En particular en Ancash, es opinión común que el quechua local sea ‘solo un dialecto’ mientras el quechua verdadero se hable en Cuzco.

En 1598 Oliva (1895: 15) escribe que ya al tiempo de los incas, sus esfuerzos por extender su variedad del quechua “no fue bastante para que quedase introducida la uniformidad de lenguaje en sus reinos, ni menos en las provincias que no les estaban sujetas, porque en las que lo estaban se conservaron, como se conservan hasta el día de hoy las lenguas particulares”. Durante la conquista, la incomprensión de la lengua general por parte de los indígenas es narrada por Pedro Cieza de León (1550: cap. lxi, citado en Torero 2005: 203) que nos dice como los nativos de la costa peruana “[...] en partes nunca pudieron los más dellos aprender la lengua del Cuzco”. Al mismo tiempo, el rechazo de los mismos curas es testimoniado por el predicador limeño Fernando de Avendaño (1648) que “defiende su derecho a redactar los sermones en el quechua de Lima, y critica donosamente el empleo indiscriminado del quechua cuzqueño” (Torero 2011: 76).

En la primera mitad del siglo XVIII se registra un cambio radical en la política lingüística de la colonia: ya no se quiere apoyar las lenguas vernáculas, solo insistir en la castellanización. Aún más fuerte es la posición de Carlos III quién ordena la castellanización obligatoria de los indígenas y, como consecuencia de la sublevación de Túpac Amaru, la represión de las lenguas y las culturas nativas. En consecuencia, la cátedra de quechua de San Marcos, fundada en 1579, será clausurada en 1783, para reabrirse solo durante la época republicana. Los jesuitas estudiosos y promulgadores del quechua y del aymara fueron expulsos en el 1767. Como nos narra Cerrón-Palomino (1990: 42) “el proceso informal del aprendizaje de la lengua dominante por parte de los indígenas siguió su curso, por razones de supervivencia y a través del fenómeno biológico del mestizaje”. El

bajo prestigio socio-lingüístico del quechua así como el sentimiento de inferioridad de los quechuahablantes siguió transmitiéndose de generación en generación en los siglos sucesivos.

Una mirada panorámica desde la época republicana hasta el siglo XXI

En 1821 se declaró la independencia y se fundó la República en el Perú. Esta marcó el inicio de una sucesión de gobiernos militares y civiles, siendo predominantes los primeros. Los golpes de estado se convirtieron en el *modus vivendi* de la nueva sociedad peruana. La política lingüística adoptada era de tipo asimilacionista. Los derechos más elementales del individuo sólo se ejercían a través de la lengua oficial y la castellanización se ejerció a través de la escuela. Esta, sin embargo, al responder a los intereses de la clase dominante, se caracterizó por ser elitista, por lo que contribuyó a ahondar las diferencias entre los grupos favorecidos y los desposeídos.

El principio del siglo XX se caracterizó por propuestas y contrapropuestas de los académicos peruanos respecto a la educación de los indígenas. Por un lado, estaban las ideas de Deustua Escarza (1990), quien, en 1904, en su ensayo *El Problema Pedagógico Nacional* condensó el sentido común, racista e anti indígena, que tuvo gran influencia en la formación del sistema educativo peruano. Según Deustua, el 'indio' era racionalmente inferior. Intentar redimirlo a través de la educación o cualquier otro programa social significaba perder tiempo y dinero. El fundamento de su condición deprimida eran las leyes de la naturaleza, según las cuales la raza indígena había llegado a su decadencia definitiva. Por otro lado estaban las ideas del movimiento indigenista, como las de González Prada, quien en su artículo titulado *Nuestros Indios* de 1904 (1981) abogaba por la reivindicación de la masa indígena explotada a partir de soluciones sociales.

El indigenismo oficial fomentado por el gobierno de Leguía (1919-1930), quien gustaba de leer discursos en quechua sin entender una sola palabra de la lengua, pondría al descubierto las contradicciones de un mensaje indigenista retórico acompañado por una política de explotación. Frente al indigenismo oficial y a la prédica reivindicacionista de tipo paternalista y exotizante, Mariátegui (2007) rescatará de las corrientes indigenistas su rol consistente en avivar la conciencia histórica del 'indio' a partir de la solución del problema de tenencia de la tierra. En paralelo a estas ideas se propusieron alternativas educativas. En 1911 Málaga afirmaba: "Pretender educar a la raza indígena sin libertarla, alejarla de sus costumbres, sus errores, sus vicios y sus atavismos, es lo mismo que pretender que el esclavo encadenado se yerga libre sin que antes rompamos sus cadenas" (Málaga 1990: 99). Es decir, él sostenía que no se podía educar a un hombre en su condición de esclavo.

La corriente indigenista caracterizó también la segunda mitad del siglo XX, tanto en la política cuanto en las esferas de la literatura, del arte y de la música. Esta buscaba

apoyar las reivindicaciones indígenas mediante la creación de asociaciones y organismos destinados a canalizar su protesta. Encinas (1959) pensaba que el rol de la escuela no debía circunscribirse a ayudar al individuo a aprender a leer y escribir, sino que, además, debía asumir un rol que ayudara a mejorar el entorno social del indígena. Este entorno está estrechamente relacionado a la mejora de las condiciones en que el indígena practica la labor central de su vida en comunidad, la agricultura. De esta forma, el nativo sentiría que mediante la educación que le brinda el sistema educativo, más concretamente las escuelas, él sería capaz de moldear su propio destino, componente esencial en la vida de cualquier grupo social.

Díaz Montenegro (1990: 191) nos informa que en 1945 se celebró en Arequipa una reunión bilateral entre los ministros de Bolivia y Perú, con el ánimo de formular un programa de educación indígena. Después de muchas discusiones, primero en el Perú y luego en territorio boliviano, se llegó a formular la estructura de los 'Núcleos Escolares', instituciones encargadas de la educación rural en comunidades elegidas por cada gobierno. Estas instituciones estaban dirigidas por un director encargado de coordinar las actividades de los supervisores especializados y maestros, así como de ofrecer orientación técnica y promover la construcción de las escuelas. La alfabetización era en castellano.

En este periodo, en el campo de la literatura que trata de educación se destacan, entre otros, Ciro Alegría y José María Arguedas, quienes describen la situación educativa de los 'indios' en sus trabajos. En 1941, en la novela *El Mundo es Ancho y Ajeno*, Alegría (2000: 172) narra las aventuras del pueblo de Rumi, lugar ficticio ubicado en la región de andina al norte del Perú. El dirigente comunal Rosendo Maqui lucha para lograr una escuela que permitiera la educación de sus hijos para que no sean como el 'cabeza dura'. Asimismo, para la concreción de un país de todas las sangres, José María Arguedas consideraba el aspecto lingüístico como un soporte clave: el lenguaje como eje neurálgico del entramado de relaciones intersubjetivas, el idioma como elemento bisagra para el posicionamiento de la cultura andina en el espacio de acción de lo moderno. Los intercambios y flujos dinámicos de mensajes, ideas, conocimientos, mitos, leyendas y canciones tienen como correlato el accionar de individuos que codifican, transmiten y decodifican comunicaciones. En 1965 el 'gran amauta' Arguedas, reclamando la necesidad de una educación pertinente para los niños nacidos y criados en comunidades de 'indios' monolingües y quechuas, decía:

Un maestro no puede formar a sus niños, no puede ponerse en comunicación íntima, cariñosa con ellos si no conoce lo más aproximadamente su espíritu. Ustedes saben perfectamente cómo es el modo de ser de los niños de Lima, por ejemplo, es completamente distinto del modo de ser de los niños de una aldea andina. Y cómo los niños de una aldea andina son también muy distintos de los niños de un puerto o de una población criolla (2011: 153).

Arguedas creyó firmemente en el valor del quechua como instrumento de educación, porque él sabía que la lengua transmitía toda la cultura andina. El niño quechua, aprendería mucho mejor si el maestro se comunicara en quechua.

De la misma forma, Luis E. Valcárcel, Ministro de Educación (1945-1946, citado en Pozzi-Escot 1991: 122), participa en la declaración de Arequipa, en la que manifiesta: “[...] que el indio no debe ser incorporado a la vida civilizada, sino que es la civilización occidental la que debe incorporarse a la vida de este grupo humano que ha contribuido con brillo a la cultura universal”. El propósito era buscar impulsar una educación propia para el indígena. Pero, es necesario aclarar que la mayor parte de los indigenistas coincidían en que antes se debía resolver el problema de la tierra y sucesivamente de la educación.

La educación bilingüe empieza en la segunda mitad del siglo xx. En 1946 Díaz Montenegro (1990: 193), sostiene que

[...] más racional para enseñar al niño aborigen a hablar y leer en castellano sería enseñarle primero a leer en su propio idioma, fuese quechua, aymara, y luego, cuando tuviese suficiente vocabulario en castellano, iniciarlo en la lectura de la lengua, extranjera para él.

Era el inicio oficial de una educación en la lengua materna del niño, aunque, con las limitaciones de una educación bilingüe de transición, que utiliza el quechua como medio para lograr la castellanización.

Pozzi-Escot (1991: 121) afirma que en el Perú, el término ‘Educación Bilingüe’, comienza a tener vigencia en 1952, cuando el gobierno peruano, en colaboración con el Instituto Lingüístico de Verano, crea el Sistema de Educación Bilingüe de la Selva. En 1972 la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a través del Departamento de Lingüística, desarrolló un proyecto de educación bilingüe en el área de Quinua del departamento de Ayacucho, capacitando a los docentes en el manejo del programa. A partir de esta experiencia quedó atrás el criterio neoevangelizador del IIV y los nuevos proyectos pasaron a formular propuestas tendientes a una educación bilingüe de mantenimiento, caracterizada por el uso de la lengua materna de manera permanente, a lo largo de todo el proceso educativo. Este mismo método sigue siendo aplicado en la actualidad.

Según Montoya (1990), los primeros programas que se dieron bajo esta perspectiva fueron: el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P) en 1977 y el Proyecto de Educación Rural Andina (ERA) en 1988, ejecutados con poblaciones quechua y aymara en Cusco y Puno. Ambos proyectos no habrían podido concretarse sin el apoyo de la Oficina de Cooperación técnica de la República Federal de Alemania (GTZ por sus siglas en alemán) y la fundación Rädä Barnen (hoy Save the Children Suecia). Ambas pueden considerarse representativas en la tarea de transitar de la educación monolingüe

monocultural tradicional hacia una educación bilingüe intercultural, valorando la diversidad lingüística.

Es importante destacar que durante los siete años del gobierno de Juan Velasco Alvarado (1968-1975) se planteó el problema de la educación para los pueblos indígenas y se colocaron los pilares de la Ley de Educación General promulgada el 21 de marzo de 1972. El artículo 246 de esta ley dispone el uso de las lenguas vernáculas en el proceso educativo. Posteriormente, el artículo 35 de la Constitución de 1979 (1980) dispone lo siguiente:

El estado promueve el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes. Garantiza el derecho de las comunidades quechua, aymara y demás comunidades nativas a recibir educación primaria también en su propio idioma o lengua.

En la región de Ancash, la aplicación de las políticas de educación bilingüe se caracteriza por eventos importantes que describimos a continuación.

En agosto 1986 la rectora de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón de Lima, Madre Luz María Calderón, firmó un convenio con la Academia Regional de Ancash y la Dirección Regional de Educación para desarrollar el programa de Educación Bilingüe con 30 docentes de las escuelas rurales de Huaraz. El proyecto empezó a producir materiales para la lecto-escritura en quechua, como los libros *Quechwatam Qellqashun* ('Vamos a escribir en quechua') y *Aku Kallejon de Waylasta* ('Vamos al Callejón de Huaylas'). El alfabeto utilizado era pentavocálico (a, e, i, o, u), igual al del castellano. Esta propuesta alcanzó mucho éxito en las escuelas seleccionadas, pero lamentablemente se suspendió al finalizar el segundo año de su aplicación, por razones administrativas.

En 1994 el ILV inició un programa de educación bilingüe en cinco escuelas del distrito de San Marcos, Provincia de Huari. Durante el recreo, un promotor previamente capacitado leía textos en quechua, producidos por la misma institución, para todos los niños quechuahablantes de la escuela. Al año siguiente, se pasó a las aulas del sexto grado de educación primaria, para promover la práctica de lectura en quechua. Posteriormente los niños empezaron a escribir en quechua; es decir, primero los niños aprendieron a leer y luego a escribir. En 1996 la propuesta se desarrolló en el cuarto y quinto grado de las cinco escuelas. Todos los niños aprendieron a leer y escribir en quechua a partir de su alfabetización inicial en castellano.

En 1997 el MINEDU, a través de la Unidad Nacional de Educación Bilingüe (UNEBI), contrató a instituciones privadas y públicas para desarrollar el programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI). En el caso de Ancash, contrató al Instituto Lingüístico de Verano para hacerse cargo de la provincia de Huari y a la institución luterana DIACONIA para trabajar en la provincia de Huaraz. Luego de dos años las metas de atención

e ampliaron y la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” trabajó en las provincias de Huari, Antonio Raimondi, Mariscal Toribio de Luzuriaga, Pomabamba y Sihuas. Entre tanto DIACONIA trabajaba en las provincias de Recuay, Huaraz, Carhuaz, Yungay y Huaylas.

A nivel nacional, desde 1996 hasta 2000, en la EBI se puso más énfasis en el aspecto lingüístico: se prepararon textos didácticos en lenguas indígenas y se capacitaron a los docentes a través del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD-EBI). Para tal propósito se contrató a entes ejecutores para realizar las labores de capacitación docente, monitoreo y supervisión del programa EBI.

En 2001, durante el gobierno de transición del presidente Valentín Paniagua, se presentaron nuevas posibilidades para la EBI. En este marco, se creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEBI), actualmente en función, y se diseñó la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación.

En 2004 durante el gobierno de Alejandro Toledo, se dictó Ley General de Educación, Ley Nro. 28044, que en su artículo 20 dispone implementar una Educación Bilingüe Intercultural en todo el sistema educativo. Asimismo, en el 2006 se cambió el nombre del programa a Educación Intercultural Bilingüe (EIB), queriendo poner más énfasis en el aspecto intercultural que en el lingüístico. Además, se conformó la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (DIGEIBIR), entidad que planifica, implementa y evalúa el programa de la EIB.

Durante el gobierno de Alan García (2006-2011) la política educativa a favor de los pueblos originarios se vio limitada. Se eliminaron derechos ganados, como la formación inicial de docentes indígenas a partir de la aprobación de la Nota 14 para el ingreso a los institutos pedagógicos de formación docente, hoy derogada. De igual manera, no se cumplieron los acuerdos internacionales asumidos por el gobierno peruano, como el Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) y no se ratificó la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU. En general, este gobierno significó un retroceso en materia de la educación de los pueblos indígenas.

El presidente Ollanta Humala (2011-2016) prometió, como hicieron también sus antecesores, la EIB como una alternativa desde el nacionalismo. A continuación veremos sus logros en favor de una educación de calidad para los niños quechuahablantes.

La política lingüística bajo el gobierno de Ollanta Humala

Sostenedor de una ideología nacionalista, Ollanta Humala ganó las elecciones del 2011 presentándose como defensor de los derechos de los pueblos originarios.

En su discurso de apertura del 28 de julio 2011³ el nuevo presidente afirmó que dedicara toda su energía

3 <https://www.servindi.org/pdf/Ollanta_28Jul2011.pdf> (21.06.2017).

[...] a sentar las bases para que borremos definitivamente de nuestra historia el lacerante rostro de la exclusión y la pobreza construyendo un Perú para todos, atento siempre, en los más frágiles de nuestros hermanos.

En la consideración que el Perú sea “un país plurilingüe y multicultural” y que justo esta múltiple diversidad constituye “sin duda nuestra mayor riqueza”, Humala ofreció invertir en una política lingüística a favor de las lenguas originarias.

En este marco, el papel principal lo juega el MINEDU, que en enero 2012 diseñó el modelo de las Escuelas Marca Perú.⁴ En particular la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) se dedicó a la oficialización de los alfabetos de lenguas originarias, como las lenguas amazónicas wampis, kandozi-chapra y kakinte, la capacitación de docentes bilingües y la producción de materiales escolares en lenguas originarias. Siempre en enero 2012, el MINEDU emanó una directiva que estableció los procedimientos para la identificación, el reconocimiento y registro de las Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe. Su finalidad era “diseñar un plan de atención progresiva a estas instituciones educativas en función a los distintos escenarios socio-culturales y lingüísticos en los que se encuentran”.⁵ Junto a la producción de material escolar, el MINEDU se dedicó a la publicación de material divulgativo sobre las lenguas originarias, como el *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú* (2014), y libros de orientación pedagógica, entre otros *Matemática en Educación Intercultural Bilingüe* (2013) destinado a desarrollar estrategias y metodologías para sistematizar la etnomatemática en diferentes grupos socioculturales. El problema principal de estos textos es su difusión: raras veces llegan a los profesores bilingües en las comunidades que los necesitarían para la implementación del programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Además del MINEDU, otros Ministerios que afrontan el tema lingüístico son el MIDIS (Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social), creado al principio del gobierno de Ollanta Humala, y el Ministerio de Cultura. El MIDIS, por ejemplo, ha promovido el programa Pensión 65 para que los adultos mayores compartan sus conocimientos lingüísticos y culturales con los jóvenes. El Ministerio de Cultura apoya la publicación de literatura indígena y organiza cursos para intérpretes y traductores. Entre los documentos oficiales traducidos al quechua gracias a la implementación de cursos de traductología, se destaca la Ley de Consulta Previa (Ley N° 29785), emanada en el 2011 y traducida al quechua en el 2013. Esta obliga a recoger las opiniones de los habitantes nativos sobre las inversiones en su territorio. De hecho, en Ancash, así como en la mayoría de las zonas

4 <<http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/3550>> (21.06.2017).

5 <http://sistemas06.minedu.gob.pe/sinadmed_1/resolucionesexternas/consultanormas.aspx>, directiva 11.01.2012, página 3 (21.06.2017).

del país, casi no se pone en práctica. Tampoco los otros Ministerios, como el MINEM (Ministerio de Energía y Minas) y el MINAG (Ministerio de Agricultura y Riego), se involucran en su difusión e aplicación, de modo que la mayoría de los pueblos no posee ni conoce el documento.

En conclusión, el gobierno Humala se ha caracterizado por la promoción de las lenguas originarias del Perú. Sin embargo, el quechua, en cuanto lengua oficial y segunda lengua del país por número de hablantes, sigue no siendo adecuadamente empleado por el Estado ni por los medios de comunicación y empresas privadas. En lo referente al programa EIB, la región de Ancash se encuentra con problemas de aplicación que trataremos en el acápite siguiente.

La actual política lingüística en Ancash

Hoy día en la región de Ancash se hablan dos idiomas: el castellano y el quechua. Según el censo nacional de 2007 (INEI 2008: 37), en Ancash el 68.1 % de la población de cinco años y más de edad aprendió a hablar en castellano como primera lengua, mientras el 31.6 % aprendió a hablar en quechua. Lamentablemente, la situación de contacto lingüístico entre las dos lenguas no es de “contacto equilibrado” sino de “desplazamiento lingüístico”⁶ (Aikhenvald 2007: 42). El quechua se utiliza en cada vez menos áreas funcionales y posee un prestigio más bajo que el castellano. Como demuestra el censo, muchos quechuahablantes ya no transmiten su lengua a las nuevas generaciones. Esta situación sociolingüística se puede entender solo analizando los trasfondos históricos y socioculturales del país y de la región de Ancash en particular (Villari 2016). Siglos de discriminación han marcado a generaciones de ancashinos por ser quechuahablantes. Muchos de ellos esperan ahora ofrecer una vida mejor a sus hijos liberándolos del peso de este idioma y empezando un proceso de hispanización. Algunas familias abandonan el campo para trasladarse a la ciudad, otras mandan a sus hijos a estudiar en colegios en la ciudad. Otros padres bilingües simplemente dejan de hablar quechua y utilizan exclusivamente el castellano.⁷ Al mismo tiempo, el Estado no emplea regularmente el quechua y tampoco lo hacen los medios de comunicación ni las empresas privadas. El hecho que el quechua sea lengua oficial desde 1975 y que hoy en día sea la segunda lengua del país por número de hablantes, no contribuye a un uso público difundido en la cotidianidad. En Ancash, los avances teóricos alcanzados a nivel ministerial, en particular en la planificación lingüística, no se reflejan en la aplicación del programa EIB.

6 “balanced contact” y “displacive language contact”.

7 Definido por el MINEDU (2014: 245) como “castellano ancashino”.

Aplicación del programa ministerial de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Al principio del mandato del presidente Humala, el MINEDU elaboró una excelente propuesta pedagógica para la Educación Intercultural Bilingüe. Su orientación consistió en la valoración y difusión de las culturas y lenguas originarias del país, subrayando el derecho a la diversidad y la necesidad de un enfoque intercultural. En este marco, la propuesta involucró el conocimiento de las culturas originarias a través de los sabios y los padres de familia, estrechando así la relación escuela-familia-comunidad. La planificación lingüística previó considerar las diferentes situaciones de bilingüismo como punto de partida del trabajo pedagógico. El aprendizaje de la lecto-escritura se desarrolla primero en la lengua materna y luego en la segunda lengua, con el objetivo de lograr un bilingüismo equilibrado al finalizar la Educación Básica Regular. No obstante la valiosa propuesta pedagógica, la Región Ancash encuentra numerosas limitaciones en la implementación del programa EIB.

En primer lugar, la descentralización aporta un nivel de corrupción más alto en la selección de los especialistas, docentes bilingües encargados de planificar, dirigir, monitorear y supervisar el trabajo de las escuelas EIB de la región. Cada cambio político a nivel regional es acompañado por cambios de especialistas. Estos reciben escasa capacitación en la producción de materiales, planificación y desarrollo en aula del programa EIB, la cual no es suficiente para una adecuada preparación. Una permanencia más extendida y estable de los especialistas garantizaría un nivel más alto de experiencia de campo. Además, junto a especialistas muy identificados con el quechua y profundos conocedores del programa EIB, se encuentran casos de especialistas que no hablan quechua, no manejan los sufijos quechua y/o no tienen los conocimientos necesarios para desarrollar el programa en las escuelas bilingües. Asimismo, con el intento de cuidar su precaria situación laboral, muchos de ellos no se atreven a cuestionar las decisiones ministeriales en cuanto a producción de material didáctico. Un ejemplo apropiado es la actitud pasiva frente a la aceptación de los neologismos de términos científicos, como los de matemática. Talleres ministeriales organizados para crear neologismos raramente ven resultados en las escuelas: tanto los especialistas como los docentes no memorizan los neologismos y, consecuentemente, nunca los aplican en las aulas con los niños.

En segundo lugar, las limitaciones en la aplicación del programa EIB en Ancash se deben a la lentitud en la publicación del material educativo. Así como a nivel general existe una excelente propuesta pedagógica pero hay obstáculos en su aplicación, también al nivel de la producción de materiales se han planificados valiosos textos escolares, que a la fecha todavía no se publican. De hecho, el problema también está en la difusión de los libros ya existentes y su uso en el aula. Los últimos textos escolares publicados para el quechua de Ancash pertenecen a las ediciones de textos de los años 2003-2004. Efectivamente, son pocas las escuelas que los poseen y que los utilizan en espera de los

nuevos textos. Claramente, la falta de material dificulta el desarrollo de las lecciones en quechua por parte de los docentes. Según nuestra experiencia de campo, lo afirmado por el Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú (MINEDU 2014: 236), según el cual funcionan 2112 instituciones educativas de EIB, es sobredimensionado.

En tercer lugar, la actitud de algunos docentes dificulta la aplicación del programa EIB. A pesar de ser quechuahablantes, algunos de ellos prefieren seguir trabajando con los niños en castellano. La falta de material es solo una de las explicaciones de esta actitud. El cuadro es complejo y cubre motivaciones tanto prácticas como histórico-culturales. Muchos de estos docentes no han recibido formación inicial para el desarrollo del programa EIB mientras que otros trabajan en escuelas cuyo director está contra del programa. Al mismo tiempo, hay docentes que han sido discriminados en su infancia por ser quechuahablantes y no quieren que sus alumnos sufran la misma discriminación. La idea de que el ser quechuahablante dificulta el aprendizaje del castellano también está arraigada en la mente de muchos maestros y padres de familia.

Piensan que si primero aprenden quechua, tendrán menos capacidad para aprender castellano. Parece que para ellos la mente es como una vasija, así que si se pone algo en ella –en este caso el quechua– ya no queda espacio para que entre el castellano (Weber & Menacho López 2012: 12).

En realidad, el ser bilingüe solamente puede facilitar el aprendizaje del castellano y de otros idiomas. Como afirman los autores, la mente no es como una vasija sino “más como una red: cuanto más conceptos recibe, más capacidad tiene para captar e integrar otros conceptos” (Weber & Menacho López para publicarse). Por último, la actitud purista del MINEDU y la imposición de una grafía etimológica dificultan el uso del quechua en el aula.

Como hemos anticipado, los problemas de implementación que tenían los evangelizadores en la época colonial, obligados a utilizar la ‘lengua general’, son muy parecidos a los que tienen hoy en día los profesores del programa de EIB en las comunidades rurales de todo el Perú. El caso del quechua de Ancash es emblemático pues hace años está al centro de las discusiones lingüísticas el uso de tres o cinco vocales. El MINEDU propone una escritura del quechua con un alfabeto trivocálico (a, i, u), eliminando las vocales e y o, consideradas fonemas castellanos y no quechuas. Según esta regla, por ejemplo, el imperativo <¡riquee!> ‘¡mira!’ se escribe <¡rikay!>. La raíz del verbo es *rika-* ‘mirar’ y el sufijo de segunda persona imperativo es *-y* (2IMP). Sin embargo, en el habla del quechua de Huaylas (variedad del quechua de Ancash) el segmento *-ay* se pronuncia monoptongado como e alargada (ee). Lo mismo pasa con /aw/ > oo y /uy/> ii. Seguramente, una grafía de este tipo favorece el estudio de los elementos básicos de la lengua, ayudando al estudiante con la segmentación de los sufijos y el reconocimiento de sus funciones. Si fuera aplicada con rigurosidad, probablemente facilitaría el proceso de aprendizaje

gramatical en los niveles escolares superiores. Sin embargo, muchos docentes no poseen una adecuada formación lingüística y, en consecuencia, encuentran dificultades en reconocer los sufijos y escribir en quechua.

A nivel ministerial, domina una ideología según la cual solo la normalización del quechua con un alfabeto trivocálico y una ortografía etimológica permitiría la unificación de la lengua como precondition para una EIB eficaz. Evitar los particularismos locales en la producción de textos escolares y ‘purificar’ el quechua de los castellanismos creando neologismos sirve para dar identidad y unidad a la lengua. De manera opuesta a este pensamiento, Weber (1998: 97), exponente del ILV, se pregunta “¿Es preciso que toda la población andina sea uniforme para constituir un pueblo unido? Muy por el contrario: se unirán solamente si se respetan sus diferencias, especialmente las características con las cuales se identifican como grupo y se diferencian de los demás”.

El trabajo independiente de la asociación cristiana AWI

Paralelamente al trabajo del Ministerio de Educación, desde 1966 el Instituto Lingüístico de Verano también se ocupa de la difusión del quechua en Ancash. Aunque haya salido como institución de la región en la primera década del 2000, el ILV sigue financiando la asociación cristiana AWI con base en Huaraz.

Con el propósito de que los quechua hablantes “aprendan a leer la Palabra de Dios en su idioma”,⁸ AWI se dedica a la alfabetización de adultos y alumnos de las escuelas en las comunidades del Callejón de Huaylas, Vertientes y de los Conchucos. En este marco, organiza talleres de escritura quechua promoviendo el estudio de la gramática quechua, la traducción de pasajes bíblicos y la producción de textos basados en la literatura oral. De esta manera, contribuye a difundir el valor del idioma. Entre sus áreas de acción, AWI se destaca en la producción de cuentos para niños. El método de trabajo para la publicación de literatura es muy práctico: mediante el trabajo de campo los miembros de AWI buscan un cuento típico de una comunidad, lo graban y lo transcriben utilizando una ortografía práctica parecida a la castellana. Sucesivamente, lo hacen imprimir en formato sencillo, con bajos costos de producción, y en número limitado (entre 1000 y 3000 ejemplares). El objetivo es difundir los libros en las escuelas y entre los miembros de la comunidad en cuestión. De esta manera, los habitantes se reconocerán en la versión de un cuento contado por ellos mismos y se sentirán orgullosos de su idioma. Aunque el objetivo último de divulgar la biblia sea cuestionable, hay que reconocer que el trabajo de alfabetización y difusión del quechua que realiza esta asociación es valioso.

El prestigio lingüístico del quechua en las comunidades visitadas por los misioneros de AWI es a menudo más alto que en otras zonas de la región. Su trabajo no solamente influye positivamente la percepción lingüística de padres de familia y niños,

⁸ <www.awiperu.org/areas_alfabetizacion.php>(21.06.2017).

sino también de profesores de las escuelas. El uso de una ortografía práctica parecida a la castellana es el caballo de batalla de AWT. Profesores y niños aceptan con entusiasmo la facilidad de este alfabeto. Generalmente, durante las presentaciones en las escuelas, los niños participan activamente contestando a las preguntas en quechua. No es raro que, después de una presentación, los profesores se muestren interesados a utilizar el material presentado y a comprar sus propios ejemplares. Los precios de los textos son muy bajos, normalmente de pocos soles, y algunos ejemplares siempre son donados a la escuela.

La ideología de AWT, adentro de la del Instituto Lingüístico de Verano, es muy diferente de la del Ministerio de Educación. Aunque ambos deseen que los quechuhablantes no abandonen su propio idioma por el castellano, las formas aplicadas para llegar a este objetivo común son distintas. Los dos están de acuerdo en que las cuestiones lingüísticas están estrechamente relacionadas a las cuestiones de identidad étnica. Pero mientras el MINEDU considera que una ortografía etimológica unifica a los miembros de la familia quechua nacional, los miembros del ILV consideran el quechua como “un símbolo de identidad étnica muy local” y están convencidos de que “la unificación solo serviría para acelerar el abandono del quechua” (Weber 1998: 80).

En este contexto, hay que entender la enorme diferencia entre las dos instituciones en lo referente al cálculo del número de lenguas quechua reconocidos en el Perú. Mientras el MINEDU identifica y produce material educativo en cinco lenguas quechua (Ancash, Ayacucho-Chanca, Cuzco-Collao, Lambayeque-Cañaris, San Martín), el ILV enumera 32 lenguas en Perú⁹ y 46 en toda América del Sur. Una política de conservación de las lenguas debe tener en consideración, según el ILV, las diferencias entre las variedades en la producción de textos. Asimismo, hay que publicar material divulgativo tomando en cuenta como quieren escribir los quechuhablantes de cada pueblo. “Al intelectual que desea imponer una ortografía sin tomar en cuenta las opiniones de los afectados, no se le debe permitir que lo haga” (Weber 1998: 119). En el caso de la Región Ancash, AWT publica material prestando atención a las diferencias gramaticales y lexicales entre el quechua del Callejón de Huaylas y vertientes, norte de Conchucos, sur de Conchucos, Corongo, Sihuas y Chiquián.¹⁰ De manera distinta, el MINEDU reconoce seis variedades (Huaylas y vertientes, norte de Conchucos, sur de Conchucos, Corongo, Sihuas y Bolognesi-Cajatambo (MINEDU 2014: 234) pero trabaja en la producción de textos escolares en una sola lengua, definida como ‘quechua de Ancash’. A la crítica hecha al ILV sobre los costos de publicar materiales educativos en diferentes variedades, Weber contesta que “No es necesario elaborar el material ‘desde el principio’, pueden elaborarse en un dialecto y luego adaptarse a las demás lenguas estrechamente relacionadas” (1998: 101).

9 <<http://www.ethnologue.com/subgroups/quechuan>> (21.06.2016). El *Ethnologue* es una de las fuentes más comprensiva sobre las lenguas existentes del mundo y es financiado por el ILV.

10 <<http://www.ethnologue.com/subgroups/quechuan>> (21.06.2016).

Otra diferencia esencial entre las ideologías de las dos instituciones es la posición frente a los préstamos y neologismos. Como se ha explicado en el párrafo precedente, el MINEDU está convencido que para dar identidad y unidad al quechua se necesita purificar este idioma de los préstamos del castellano. Para llegar a este objetivo hay que crear neologismos. De manera opuesta, el ILV está a favor de los préstamos y en contra de los neologismos. De hecho, los préstamos son una prueba que una lengua sea una lengua viva: sirven para referirse a algo novedoso introducido por otra cultura ajena y expanden el rango funcional del idioma.

El quechua se amolda diariamente al ambiente dentro del que funciona, un ambiente que abarca cosas nuevas (radios, camiones, insecticidas, etc.), nuevas ideas e ideologías (reformas, revoluciones, programas, religiones, etc.), nuevas situaciones (inflación) y cosas por el estilo. Aunque el quechua posee una fuente de mecanismos que le permitirían describir las cosas mencionadas, ha optado por prestar las palabras que acompañan al nuevo artículo o idea (Weber 1996: 33).

Conclusiones

La discusión sobre la uniformización del quechua y sobre un alfabeto único que empezó en la época colonial continúa hasta la actualidad y los problemas de implementación que tenían los evangelizadores son muy parecidos a los que tienen hoy día los profesores de educación bilingüe en las comunidades rurales. En este trabajo, hemos presentado la situación lingüística actual en Ancash como reflejo de la historia de la política lingüística del Perú. Después de considerar las etapas más importantes de la historia del quechua desde la época colonial, nos hemos concentrado en describir el actual proceso de alfabetización en quechua. En este marco, en la región de Ancash actúan dos diferentes instituciones: el MINEDU y la asociación cristiana AWI. Las líneas arriba han tratado en detalle las diferentes ideologías de las dos instituciones, así como los métodos de trabajo. En resumen el MINEDU considera que una ortografía etimológica permitirá unificar a los miembros de la familia quechua y, en consecuencia, adopta un alfabeto unificado con tres vocales (a, i, u) y produce textos escolares en una única lengua, denominada 'quechua de Ancash'. La asociación AWI, subvencionada por el ILV, da particular importancia a la voluntad de los quechuahablantes en adoptar una ortografía práctica parecida a la castellana; las vocales utilizadas, por ejemplo, son las mismas cinco del castellano (a, e, i, o, u). Además, el ILV considera el quechua como "un símbolo de identidad étnica muy local" (Weber 1998: 80) y, en consecuencia, publica libros en diferentes variedades del quechua de Ancash, tomando en cuenta las diferencias gramaticales y lexicales.

Con base en nuestras experiencias de trabajo de campo estamos convencidos de que los niños puedan aprender con ambas propuestas ortográficas. En cambio los adultos, los padres de familia y profesores que no poseen una formación adecuada en quechua,

encuentran más facilidad en emplear la ortografía práctica promovida en las comunidades de Ancash por los miembros de AWI. En lo referente a la alfabetización en las escuelas, el MINEDU se enfrenta con una serie de problemas en la aplicación del programa de educación intercultural bilingüe. Aunque ha desarrollado una excelente propuesta pedagógica, no logra difundir el programa de manera consistente, incluyendo a todos los agentes educativos comprometidos cuales profesores, directores de las escuelas, alcaldes y padres de familia. Construir una política lingüística requeriría no sólo concentrarse en la alfabetización en quechua sino en la revaloración del prestigio lingüístico de este idioma a través de un uso efectivo de esto. Folletos, programas de radio y televisión, periódicos, revistas, afiches, son solamente un ejemplo de cómo se puede difundir el quechua. Con un programa más amplio de política educativa y su efectiva aplicación en el ambiente laboral se disminuiría el rechazo por parte de todos los actores involucrados. A la fecha actual, el uso del quechua tiene un valor económico extremadamente bajo, de modo que el quechuahablante no considera el aprendizaje de la lecto-escritura en quechua como algo valioso. Si los medios de comunicación y las instituciones privadas y públicas siguen utilizando exclusivamente el castellano, los quechuahablantes seguirán preguntándose ‘¿para qué tenemos que escribir en quechua?’.

Referencias bibliográficas

- Aikhenvald, Alexandra Y.
2007 Grammars in contact. En: Aikhenvald, Alexandra, Y. & Robert Dixon M.W. (eds.): *Grammars in contact. A cross-linguistic typology*. Oxford: Oxford University Press, 1-66.
- Alegría, Ciro
2000 *El mundo es ancho y ajeno*. Nuestro mundo, Germinal, 5 Madrid: De la Torre.
- Arguedas, José María
2011 *Nosotros los maestros*. Lima: Derrama Magisterial.
- Benito, José Antonio
2005 *Santo Toribio de Mongrovejo, misionero y pastor*. Testigo de la Cultura Católica. Santo Toribio, IV Centenario. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- Cerrón-Palomino, Rodolfo
1990 Política idiomática colonial. En: Montero, Carmen (ed.): *La escuela rural: variaciones sobre un tema*. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, 39-43.
- Dedenbach-Salazar Sáenz, Sabine
1997 La descripción gramatical como reflejo e influencia de la realidad sociolingüística: la presentación de las relaciones hablante-enunciado e intra-textuales en tres gramáticas quechuas coloniales y ejemplos de su uso en el discurso quechua de la época. En: Zimmermann, Klaus (ed.): *La descripción de las lenguas amerindias en la época colonial*. Frankfurt am Main: Vervuert/ Madrid: Iberoamericana, 291-319.

- Deustua Escarza, Alejandro
 1990 El problema pedagógico nacional. En: Montero, Carmen (ed.): *La escuela rural: variaciones sobre un tema*. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, 85-87.
- Díaz Montenegro, Leopoldo
 1990 Informe sobre Núcleos Escolares Rurales. En: Montero, Carmen (ed.): *La escuela rural: variaciones sobre un tema*. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, 191-195.
- Encinas Franco, José
 1959² *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Minerva.
- González Prada, Manuel
 1981 [1904] Nuestros indios. En: Tamayo Herrera, José (ed.): *El pensamiento indigenista*. Biblioteca del Pensamiento Peruano. Lima: Campodónico/Mosca Azul, 41-49.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI)
 2008 *Censos nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda; resultados definitivos. Departamento de Ancash*. Tomo I. Lima: Dirección Nacional de Censos y Encuestas.
- Málaga, Modesto
 1990 Educación indígena. En: Montero, Carmen (ed.): *La escuela rural: variaciones sobre un tema*. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, 93-100.
- Mariátegui, José Carlos
 2007 *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Amauta.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU)
 2013 *Matemática en Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Ministerio de Educación del Perú (MINEDU).
 2014 Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú. Lima: Ministerio de Educación del Perú (MINEDU).
- Montoya Rojas, Rodrigo
 1990 *Por una educación bilingüe en el Perú: reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima: Centro Peruano de Estudios Sociales/Mosca Azul.
- Oliva, Anello
 1895 [1598] *Historia del reino y provincias del Perú de sus incas reyes, descubrimiento y conquista por los españoles de la corona de Castilla con otras singularidades concernientes á la historia*. Lima: Imprenta y Librería de San Pedro. <<http://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/consulta/registro.cmd?id=517>> (21.06.2017).
- Pozzi-Escot, Inés
 1991 Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debata de la educación bilingüe en el país. En: Zúñiga Castillo, Madeleine, Inés Pozzi-Escot & Luis Enrique López (eds.): *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias, 121-147.
- Prien, Hans-Jürgen
 1993 Lenguas y evangelización en la época colonial: ¿Adaptación o dominación? *Jahrbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas* 30: 55-73.

- Taylor, Gerald
- 2001 *Introducción a la lengua general (quechua)*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA)/Lluvia.
- 2007 *Amarás a Dios sobre todas las cosas. Los confesionarios quechuas, siglos XVI-XVII*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA)/Lluvia.
- 2008 *Ritos y tradiciones de Huarochirí*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA)/Instituto de Estudios Peruanos (IEP)/Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).
- Torero, Alfredo
- 1997 Entre Roma y Lima. El “Lexicon” quichua de fray Domingo de Santo Tomás [1560]. En: Zimmermann, Klaus (ed.): *La descripción de las lenguas amerindias en la época colonial*. Frankfurt am Main: Vervuert/ Madrid: Iberoamericana, 271-290.
- 2005² *Idiomas de los Andes: lingüística e historia*. Lima: Horizonte.
- 2011 Lingüística e historia de la sociedad andina. En: Zubieta Nuñez, Filomeno (ed.): *Cuestiones de lingüística e historia andinas. Compilación*. Tomo I. Huacho: s/ed., 55-90.
- Valiente Catter, Teresa
- 2016 Tinkuy. Encuentro de contrarios o diferentes. Una mirada en las fuentes. *Indiana* 33(1): 199-220. <<https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/indiana/article/view/2280>> (21.06.2017).
- Villari, Cristina
- 2016 Observaciones sobre la situación socio-lingüística de Huaraz (Ancash, Perú). *Indiana* 33(1): 91-107. <<https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/indiana/article/view/2275>> (21.06.2017).
- Weber, David J.
- 1996 *Una gramática del quechua del Huallaga (Huánuco)*. Lingüística Peruana, 40. Lima: Ministerio de Educación del Perú (MINEDU)/Instituto Lingüístico de Verano (ILV).
- 1998² *Ortografía. Lecciones del quechua*. Lingüística Peruana, 32. Lima: Ministerio de Educación del Perú (MINEDU)/Instituto Lingüístico de Verano (ILV).
- Weber, David J. & Menacho López, Leonel Alexander
para publicarse Enemigos del quechua. Ponencia, 54 Congreso Internacional de Americanistas, Viena 2012 .

Fuentes en línea:

- <www.awiperu.org/areas_alfabetizacion.php>(21.06.2017).
- <<http://www.ethnologue.com/subgroups/quechuan>> (21.06.2016).
- <https://www.servindi.org/pdf/Ollanta_28Jul2011.pdf> (21.06.2017).
- <<http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/3550>> (21.06.2017).
- <http://sistemas06.minedu.gob.pe/sinadmed_1/resolucionesexternas/consultanormas.aspx> (21.06.2017).