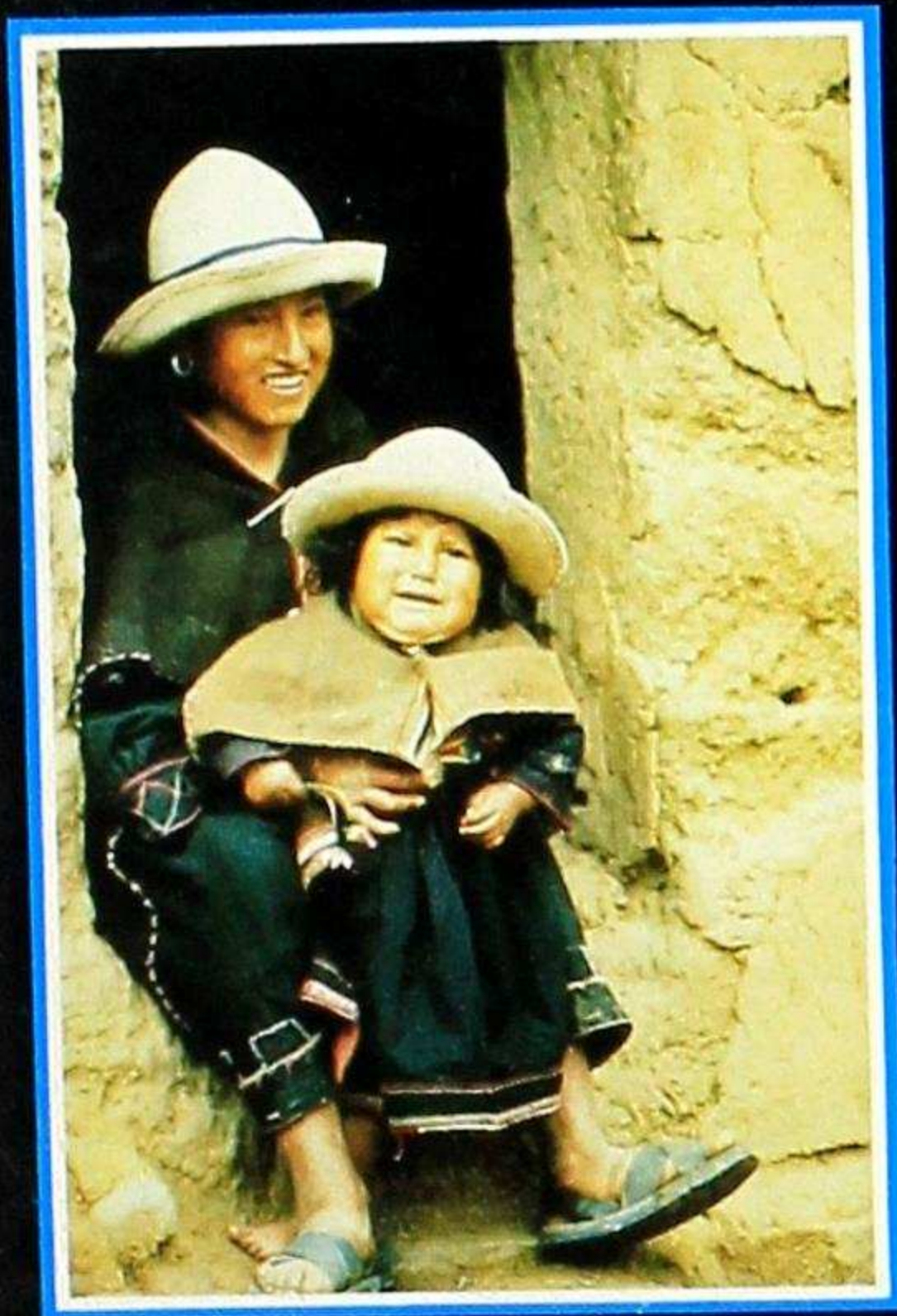


NORMALIZACION DEL LENGUAJE PEDAGOGICO PARA LAS LENGUAS ANDINAS



INFORME FINAL

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

**FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA
LA INFANCIA - UNICEF**

**OFICINA REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA
LATINA Y EL CARIBE - OREALC/UNESCO**

**AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACION
INTERNACIONAL - AECI - ICI**

NORMALIZACION DEL LENGUAJE PEDAGOGICO PARA LAS LENGUAS ANDINAS

**TALLER REGIONAL
SANTA CRUZ DE LA SIERRA, BOLIVIA
23 AL 27 DE OCTUBRE DE 1989**

INFORME FINAL

**MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA
LA INFANCIA - UNICEF**

**OFICINA REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA
LATINA Y EL CARIBE - OREALC/UNESCO**

**AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACION
INTERNACIONAL - AECI - ICI**

NORMALIZACIÓN DEL
LENGUAJE PEDAGÓGICO
PARA LAS LENGUAS ANDINAS

TALLER REGIONAL
SANTA CRUZ DE LA SIERRA, BOLIVIA
23 AL 27 DE OCTUBRE DE 1988

INFORME FINAL

Depósito Legal Nº 4-1-286-90

Impreso en Bolivia
Printed in Bolivia

IMPRESO EN:  CASILLA 10088
LA PAZ-BOLIVIA TELEFONO 362040
JUAN DE LA RIVA Nº 1425

Fotografía de portada: PETER MC FARREN

INDICE

	Pág.
Presentación	7
1. Justificación, objetivos y auspiciadores del Taller	9
2. Inauguración	11
3. Presentación de documentos de base	13
3.1 Las ponencias de Bolivia, P. Plaza y J Carvajal	13
3.2 Las ponencias de Ecuador, R. Moya y M. M. Cotacachi	15
3.3 Las ponencias de España, J. Arenas e I. Idiazábal	22
3.4 Las ponencias de Perú, L. E. Lopez y R. Chuquimamani	29
3.5 Comentarios generales sobre los documentos de base	35
4. Propuestas de normalización para las lenguas andinas	39
4.1 La normalización de la enseñanza del quechua, G. Taylor	39
4.2 Normalización en lenguas andinas, R. Cerrón Palomino	40
5. Conformación de comisiones	45
5.1 Informe de la comisión de Léxico	45
5.2 Informe de la comisión sobre Desarrollo Sintáctico y Estilístico de las Lenguas Andinas para potenciarlas como instrumento de educación	49
5.3 Sesión plenaria sobre los informes de las comisiones	51
6. Conformación de grupos de trabajo	53
6.1 Informe del grupo de trabajo sobre Metalenguaje	53
6.2 Informe del grupo de trabajo sobre Lenguaje Pedagógico	60
6.3 Informe del grupo de trabajo sobre Léxico para Ciencias, Matemáticas y otras Asignaturas	64
7. Conclusiones, recomendaciones y acuerdos finales del Taller de Normalización del Lenguaje Pedagógico para Lenguas Andinas	73
Anexo 1 Directorio de participantes	79
Anexo 2 Programa de trabajo	85

PRESENTACION

Las lenguas andinas mayoritarias y específicamente el quechua y el aymara, han sido objeto de un importante debate durante el "Taller de Normalización del Lenguaje Pedagógico", llevado a cabo en Bolivia en octubre de 1989.

El evento estuvo auspiciado por la Agencia Española de Cooperación Internacional, AECl (ICI), por el fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF-Bolivia y por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC-UNESCO. Se contó, además, con el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia.

El debate principal virtió sobre la normalización del quechua y aimara más allá de las fronteras nacionales y sobre criterios de recuperación-acuñación de la terminología especializada para el proceso educativo. Los aportes de los especialistas participantes en el evento pueden constituirse en contribuciones significativas para los proyectos de educación intercultural bilingüe y para la planificación lingüística y educativa de los países andinos.

Por esta razón los organismos auspiciadores del Taller y el Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia se complacen en hacer conocer, mediante la presente publicación, los alcances del debate y los acuerdos tomados, a un público más amplio.

Se agradece a todos los participantes al evento y, de manera especial a la Dra. Inge Sichra de Regalsky por la elaboración de este Informe Final.

1. JUSTIFICACION, OBJETIVOS Y AUSPICIADORES DEL TALLER

A diferencia de lo que ha ocurrido en otros contextos como el africano y el del sudeste asiático, en nuestro continente las tareas de la elaboración terminológica y estilística, que pertenecen al ámbito de la normalización de lenguas en condición de vernáculos y limitadas a contextos informales y al medio oral, han sido abordadas de manera asistemática y con criterios localistas por proyectos o programas de educación bilingüe.

Estos programas, restringidos a regiones específicas de un país, están encuadrados en áreas geográficas donde las lenguas quechua y aimara son habladas por millones de individuos que, por lo general, se escolarizan en castellano, contribuyendo de esta manera al debilitamiento de sus lenguas maternas y a la ausencia de normalización lingüística.

Las características de oralidad y atrofia de las lenguas indígenas limita técnicamente la voluntad política de los gobiernos de los países andinos para dar un mayor impulso a la educación bilingüe intercultural y dificulta la tarea de hacer de estas lenguas vehículos de educación.

Las últimas dos décadas han traído la expansión de la educación bilingüe, tanto en lo que se refiere a los grados de escolaridad que atiende, como a la diversidad de poblaciones que abarca. El reto del desarrollo de terminologías específicas para el tratamiento de las varias asignaturas del currículo ha significado la recuperación y el acuñamiento de vocablos cuyo uso no ha podido ser estandarizado debido al aislamiento propio de los programas o proyectos experimentales.

La próxima implementación de la educación intercultural bilingüe en Bolivia ofrece la posibilidad de retomar las experiencias desarrolladas en otros países andinos, a la vez que ofrecer un espacio de discusión y análisis encaminado a una posible normalización de tales terminologías en quechua y aimara.

Los OBJETIVOS trazados para este evento fueron:

1. Intercambiar experiencias sobre criterios y metodologías adoptados en cuanto a la creación de términos en quechua y aimara en los países andinos.
2. Aprovechar de las experiencias de otros contextos en los cuales se haya enfrentado el reto de la elaboración lingüística y estilística de una lengua vernácula.
3. Revisar los glosarios terminológicos elaborados para la enseñanza de la matemática, el lenguaje, las ciencias sociales y las ciencias naturales.
4. Establecer criterios comunes para el tratamiento lexical de estas lenguas.

Auspiciaron el Taller el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF-Bolivia, la Agencia Española de Cooperación Internacional AECI y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.

2. INAUGURACION

El Taller de Normalización del Lenguaje Pedagógico para las Lenguas Andinas se inauguró el 23 de octubre en el Centro de Formación para el Desarrollo AECL, Santa Cruz, sede del taller.

Se inició con el discurso de Lucia D'Emilio, Oficial de Educación de UNICEF en Bolivia. Recuerda la paradógica situación de Bolivia, que pese a ser el país de mayoría relativa de vernáculo hablantes en América Latina, equiparable solamente a Guatemala, utiliza el castellano, desconocido para muchos niños, como único idioma en la educación básica formal. Como consecuencia, se dan altos índices de analfabetismo, de marginalidad, deserción y fracaso escolar, sobre todo en el área rural, donde hay un marginamiento de casi la mitad de niños en edad escolar.

También recalca la escasa cobertura en salud, registrándose altas tasas de desnutrición y mortalidad infantil en áreas rurales. Son los pueblos indígenas los que, nuevamente, sufren la mayor marginación.

El derecho a la vida de todo ser humano, reivindicado por el programa de cooperación de UNICEF con el gobierno de Bolivia, se centra en la dignidad de la vida, el respeto por la diversidad. De allí que el mejoramiento de la calidad de la educación en área rural que se propone la UNICEF parte de las características lingüísticas y culturales de la población beneficiaria.

Después de enfatizar el rol de los organismos de base, la Confederación Campesina, la Confederación de Maestros y de la Central Obrera Boliviana en la reivindicación de una educación intercultural bilingüe en Bolivia, la Srta. D'Emilio mencionó las estrategias que han guiado a UNICEF en la implementación de la educación intercultural bilingüe y -como ejemplo- citó el apoyo total de la Asamblea del Pueblo Guaraní en el proceso de implementación de dicha educación, participando en las fases de planificación, investigación y elaboración de materiales. Estas estrategias fueron identificadas como sigue:

1. La articulación de los esfuerzos de los diferentes organismos en una constante búsqueda de unidad para la gran tarea asumida.
2. La capitalización de las experiencias nacionales e internacionales, de sus éxitos y limitaciones.

Continuó con la exposición de los objetivos del Taller y el rol que los diferentes grupos de participantes -autoridades educativas de Colombia, Perú y Bolivia, lingüistas, personal de proyectos de educación bilingüe quechua y aimara y participantes españoles expertos en la normalización de las lenguas vasca y catalana- jugarían en la discusión sobre la normalización de un lenguaje pedagógico.

En segundo lugar, Luca Citarella, en representación de la Oficina Regional de Educación para América Latina-Caribe UNESCO/OREALC enfatizó la importancia del taller dado su objetivo de ofrecer respuestas concretas, criterios metodológicos que puedan ser utilizados en los variados contextos nacionales para encarar el aspecto primordial de la relación entre la elaboración de un lenguaje pedagógico y los contenidos culturales que este lenguaje vehicula en el proceso didáctico.

En su opinión, la tarea que enfrentan las lenguas vernáculas en esta fase histórica no es la pura elaboración técnica de términos lingüísticos, sino también de campos semánticos que correspondan a sus universos conceptuales de modo que los niños logren identificarse en el proceso didáctico.

Criticó finalmente el hecho de que no se vea con claridad qué se entiende por "interculturalidad" o "biculturalidad" en la práctica pedagógica de los programas bilingües.

Finalmente, el Subsecretario de Educación Rural, Prof. Abigail Perez, en representación del Ministerio de Educación y Cultura, relievó la importancia del taller para encarar el reto del uso pedagógico y curricular del lenguaje en consonancia con la realidad educativa del país y sus regiones, particularmente la normalización de un lenguaje pedagógico de las lenguas andinas destinado a la implementación de una educación intercultural bilingüe.

Posteriormente, se eligió la mesa directiva, que quedó constituida con Luis Enrique López (Perú) como presidente, Mercedes Cotacachi (Ecuador) como vice-presidente; Pedro Plaza (Bolivia), Ileana Almeida (Ecuador) y Yolanda Bodnar (Colombia) como relatores.

Como comentaristas de los documentos de base se nombraron a Madeleine Zúñiga (Perú), Pedro Apala (Bolivia), Yolanda Bodnar (Colombia) y Rodolfo Cerrón (Perú).

3. PRESENTACION DE DOCUMENTOS DE BASE

3.1 LAS PONENCIAS DE BOLIVIA

3.1.1 ALGUNOS ASPECTOS DE LA NORMALIZACION DEL QUECHUA Y DEL AIMARA EN BOLIVIA. Pedro Plaza y Juan Carvajal (Bolivia)

Al referirse al estado de la normalización de los idiomas andinos en Bolivia, los autores parten de un esquema sociolingüístico caracterizado por la posición asimétrica de la lengua A (alta) -castellano- frente a las lenguas B (bajas). La diglosia es un reflejo de un contexto global caracterizado por tales orientaciones como: de abajo hacia arriba, hacia el castellano y las manifestaciones culturales, sociales, educativas dominantes; de adentro hacia afuera, el modelo a seguir está afuera, lo propio es minimizado; de lo primitivo a lo moderno, que es intrínsecamente mejor. En este marco se origina la desestructuración de las lenguas andinas, que conduce finalmente a la muerte lingüística.

Los señores Plaza y Carvajal revisan la legislación con respecto a los idiomas nacionales (Constitución, Código de Procedimiento Penal y Civil, Código de la Educación Boliviana, disposiciones legales sobre la oficialización de los alfabetos 1954, 1968, 1984, 1987) que toman en cuenta a estas lenguas, por lo general, como vehículos para el tránsito al castellano. También se presenta una relación de circunstancias y eventos en torno a la unificación de los alfabetos para el quechua y aimara. Aunque se haya acordado un alfabeto único oficial en 1984, subsisten instituciones y personas que en la práctica se resisten a la necesaria unificación, utilizando diferentes alfabetos.

Luego se resumen los proyectos de educación bilingüe y alfabetización desde que la política oficial de homogenización e incorporación creara una situación negativa para el desarrollo de los idiomas nacionales con la introducción de la escuela al medio rural en 1952. Se hace breve mención al uso de los idiomas nacionales en la radio, la prensa escrita, las publicaciones y finalmente, se plantean algunas opciones con respecto a la normalización,

destacándose la metáfora de la yunta para reemplazar la diglosia A>B en un bilingüismo A-B

3.1.2 PUNTUACIONES HACIA LA NORMALIZACION DE LA LENGUA AIMARA. Vitaliano Huanca (Bolivia)

En su exposición, el Sr. Huanca ofrece una visión bastante optimista de la dirección que están tomando las fuerzas sociales y la acción gubernamental, tendiente hacia la revalorización y reactivación lingüística y cultural del aimara. Resume el aporte que el Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos INEL está dando a este movimiento con la organización de seminarios y programas radiales en aimara sobre aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y culturales del aimara.

COMENTARIOS

Varios temas fueron abordados en comentarios y consultas a los expositores bolivianos: la manifestación de la variación dialectal de las lenguas andinas en los métodos didácticos y la reacción de los niños frente a ella; la participación popular en la elaboración de contenidos didácticos; el compromiso de los intelectuales conocedores de las lenguas andinas de trabajar junto a los pueblos portadores de esas lenguas; la participación de la Confederación de Maestros Rurales de Bolivia en elaborar propuestas y trabajar hacia una educación bilingüe intercultural.

Cabe destacar dos temas centrales en la discusión: diversos aspectos de la divulgación del alfabeto quechua/aimara tanto entre analfabetos como entre lectores en castellano y la ampliación del contexto del bilingüismo en Bolivia.

Al desconocimiento de los usuarios sobre la existencia de un alfabeto que permita escribir su lengua se suman las deficiencias en la difusión del mismo:

1. Se hace prevalecer el aspecto lingüístico sobre el pedagógico; se difunde el cuadro fonológico y no el alfabeto o "abecedario" como tal; se crean dificultades y confusiones entre maestros y alumnos.
2. Se mezclan los planos escrito y oral ("la pronunciación se rige por la escritura") y reina la confusión sobre la existencia de sílabas en lenguas aglutinantes como las andinas (algunos métodos de alfabetización se rechazan por basarse en el sistema silábico). Tratando de superar estas deficiencias, se informó que en el Canal

7 de TV de La Paz se difunden ahora programas en aimara sobre el alfabeto aimara y quechua y su uso, donde se proporcionan, además, reglas de lectura.

3. Se usan cartillas para analfabetos con personas con varios años de escolarización debido a la falta de material adecuado, a fin de dar contenido a los cursos de educación bilingüe incorporados en los currículos de las escuelas normales. Para llenar este vacío, los becados bolivianos en el Curso de Postgrado en Lingüística Andina en Puno han elaborado, una cartilla con ejercicios para ser distribuida a maestros y posibles interlocutores ya alfabetizados.

Estos problemas tan decisivos de la implementación fueron encuadrados dentro de una visión más amplia de la apropiación de la lengua escrita -vía alfabetización y sobrepasando el manejo de la cartilla -para expresar los contenidos propios de estos pueblos en el marco de su necesidad histórica de aspirar a la utopía de normalización.

Respecto al segundo tema, -el contexto de bilingüismo en Bolivia- se consideró que se debe incluir más particularidades (modelo de bilingüismo A/A = minoría nacional que trata de hacerse bilingüe con otro idioma europeo, de preferencia el inglés, y modelo B/B = bilingües quechua/aimara) que, sin lugar a dudas, imprimen su dinámica al contexto general. Para enfrentar la educación bilingüe cabe definir, primeramente, hacia qué bilingüismo estamos dirigiendo las miradas como una utopía final y qué bilingüismo se está tratando de desarrollar. Para Bolivia, la posición mayoritaria parece ser la de un bilingüismo expresado en la metáfora de la yunta, donde ninguna lengua se imponga a la otra sino coexistan con la misma intensidad. Esta situación ideal, sin embargo, fue cuestionada teniendo en cuenta la equivalencia de bilingüismo con sustitución lingüística que propone la literatura y que pone en duda la "labranza conjunta de los dos bueyes" en la yunta.

3.2 LAS PONENCIAS DE ECUADOR

La tarde del primer día estuvo reservada a las exposiciones de distintas experiencias de normalización del quichua ecuatoriano.

3.2.1 PEDAGOGIA Y NORMALIZACION DEL QUICHUA ECUATORIANO (1978 - 1989). Ruth Moya y María Mercedes Cotacachi, Ecuador.

Las expositoras presentan un balance de la terminología que se ha creado en los procesos de normalización de la lengua quichua escrita durante

los últimos 11 años, basado en el análisis de 53 publicaciones que comprenden cartillas de alfabetización, textos de primaria bilingüe y de dos cursos de secundaria bilingüe.

Hace 11 años, en 1978, se originó en el Ecuador el proceso de normalización de la lengua quichua al calor de las luchas agrarias, respondiendo a la noción de que la unidad de la lengua escrita contribuiría a crear un instrumento para la educación popular. Al obviarse la discusión sobre la creación de un alfabeto unitario y su oficialización -dicho sea de paso, se optó por un compromiso entre el sistema fonológico quichua y ciertos grafemas castellanos-, los esfuerzos fueron concentrados en la creación de un aparataje que fomentara la unidad de la lengua escrita: se promovió y difundió la necesidad de hacer educación bilingüe; se ofrecieron tácticas de producción de textos escritos y orales. Con el surgimiento de la prensa bilingüe de organizaciones indígenas, se crea también una rica bibliografía compuesta por la traducción de las leyes agrarias, de los derechos civiles, humanos, y recientemente de los derechos femeninos. Culmina este proceso con la decisión de usar el quichua en todos los ámbitos de la vida pública, convenios de organizaciones populares con organismos gubernamentales, etc.

Como criterios mínimos de normatización, se citan:

- a) recuperar el espíritu de la lengua con palabras en desuso (arcaísmos),
- b) usar los mecanismos propios de la lengua para crear neologismos,
- c) emplear las variantes regionalmente más expandidas,
- d) introducir préstamos léxicos de Perú y Bolivia en consulta con diccionarios antiguos,
- e) tener dos criterios frente a los préstamos: aceptar la refonetización de préstamos antiguos del español y respetar fonética y ortográficamente los préstamos contemporáneos,
- f) no crear préstamos que distorsionen el proceso de comunicación.

Con la efectiva vulgarización del uso del instrumento de escritura en talleres donde, entre otras cosas, se crean reglas ortográficas y se aborda la variación dialectal, se genera una participación popular muy fecunda que garantiza, a través de la vigilancia social mútua, el acatamiento del alfabeto y los criterios de normatización sin necesidad de oficialización del alfabeto.

Después de enfocar el singular proceso de normalización del quichua ecuatoriano, la Sra. Moya presenta un breve balance de la producción bibliográfica de material empleado en procesos nacionales o regionales de educación.

En cuanto a la terminología, ésta tiene que ver, por un lado, con aspectos de preaprendizaje, aprestamiento psicomotor, la matemática básica, instrucciones verbales para la lecto-escritura y, por otra parte, con el material propio de la escuela primaria: las diferentes asignaturas, pero también la propuesta de integrar los conocimientos propios de la cultura indígena. Al revisar los textos, las expositoras advierten claramente dos fenómenos:

1. existe una estrecha relación entre la creación de propuestas educativas y el período político -se hace referencia a la improductividad durante los 3 años de gobierno del presidente Febres Cordero- y
2. los textos reflejan la progresiva apropiación de los quichua hablantes de la producción literaria: a diferencia de los primeros textos, los últimos ya no son traducciones del español al quichua sino obras concebidas y escritas en quichua.

Ejemplos de este proceso se dan en las ciencias naturales, donde se organizan contenidos priorizando el mundo de la naturaleza por sobre el social y en las ciencias sociales, donde la denominación de Ñuca jatun mishu apucunapa para Presidente de la República expresa, desde la perspectiva indígena, una exterioridad del mundo estatal.

En la última parte de la ponencia, las Sras. Moya y Cotacachi se refieren específicamente a los principales recursos en la normatización del quichua ecuatoriano documentados en los 53 textos revisados. Con una metodología consistente en:

- a) fichaje de palabras,
- b) fichaje de la frase en la que aparece la palabra
- c) descomposición morfológica

se logra organizar las fichas en 40 campos semánticos, desde matemática hasta artes de imprenta pasando por sonido, movimiento, espesor, etc., encontrándose una gran complejidad en la terminología en los campos de las ciencias naturales y de las ciencias socio-históricas que deriva de la postura teórica-científica sobre determinados contenidos y de la confrontación de distintas teorías de la historia.

Las principales propuestas de creación de terminología que se encuentran son:

1. La recuperación de formas dialectales, en su mayoría del oriente, para forjar la interculturalidad.
2. La recuperación de formas dialectales internacionales.
3. La recuperación de arcaísmos y sus sentidos originales.

4. La ampliación o asignación de nuevos sentidos a las palabras de uso corriente por similitud, metáforas, analogía, procedimientos frásticos, etc.
5. Préstamos del castellano.
6. Traducción de una forma dialectal quichua a otra.
7. Traducción al castellano del sentido en quichua y otra vez al quichua.
8. Reduplicación.
9. Procedimientos morfosintácticos (el morfema ligado se convierte en raíz, significaciones de los morfemas, orden de los elementos en frase, composición de nuevas palabras con segmentos morfemáticos).

Concluyen observando que el trabajo evidencia la necesidad de unificar palabras que han adquirido carácter polisémico en la bibliografía revisada.

3.2.2. LOS CAMINOS PARA EL DESARROLLO DEL RUNA-SHIMI. **Luis Montaluisa, Ecuador**

Debido a la ausencia del autor, esta ponencia fue leída por la Sra. Ileana Almeida. Allí se resumen las pautas que guiaron el trabajo de fortalecimiento del runashimi, a través del enriquecimiento de su vocabulario durante los años 1979 y 1980, cuando la población indígena adquiere conciencia de la posibilidad de supervivencia de esta lengua, su diferenciación del castellano y, por ende, su dinamización.

Como criterios de trabajo aplicados en los diversos proyectos de educación bilingüe figuran:

1. La reintroducción de palabras a través de la consulta a los ancianos y a los diccionarios antiguos.
2. La generalización de un término regional a todo el territorio.
3. El reencuentro del significado original.
4. La creatividad, recurso más rico de fortalecimiento de la lengua.
5. Préstamos peruanos y bolivianos.
6. Préstamos del español y de otras lenguas.

Las dificultades que se presentan en el proceso de enriquecimiento de vocabulario son, por un lado, técnicos, propios de la ingeniería lingüística (ambigüedad en forma y contenido, inadecuaciones de orden perceptivo-cognitivo, inseguridad en la escritura), pero, a la vez, se dan problemas de índole social y político que movilizan a grupos de usuarios a debatir en favor o en contra de una propuesta.

Finaliza la ponencia puntualizando lo que falta por hacer. Como en la exposición de Moya y Cotacachi, aquí se menciona la tarea de sistematización

de los términos creados, previa evaluación y selección. Para afinar y diseñar las técnicas de la ingeniería lingüística, el autor propone reuniones nacionales y supranacionales periódicas. El trabajo de planificación lingüística podría ser orientado por un consejo del runashimi o algo equivalente a crearse.

Entre los mecanismos de creación de términos, la creatividad debe desarrollarse más que la recuperación de formas y significados originales, dado que es una técnica más productiva y de alcance ilimitado.

Y como herramienta más eficaz para desarrollar la creatividad, antes que la analogía y la descripción, el Sr. Montaluisa propone la técnica de encontrar el yuyaishuncu, que se refiere al conocimiento del significado profundo que el creador de una nueva palabra debe tener del objeto o concepto para el que se está buscando el nombre.

Por último, el Sr. Montaluisa propone difundir más la lingüística, o, como él dice, democratizarla y compartirla con compañeros de otras lenguas indígenas.

3.2.3. HACIA LA RECUPERACION DE LA LENGUA QUICHUA.

Ileana Almeida, Ecuador.

En la tercera exposición sobre normatización del quichua ecuatoriano, la Sra. Almeida presenta un trabajo de rescate lingüístico que pretende enfrentar el proceso de desaparición de unidades léxicas quichuas y su sustitución por el castellano, rasgos propios de una lengua oprimida que, vista la reducción y simplificación de las funciones lingüísticas y el debilitamiento de sus nexos intrasistémicos, se encuentra en un proceso de recesión.

La Sra. Almeida puntualiza que, al tiempo de resguardar la estructura lingüística, es indispensable, sin embargo, propiciar un espacio social adecuado que genere la voluntad política.

Este rescate lingüístico consistente en la búsqueda de términos necesarios en diccionarios, en adaptar nuevos significados a términos antiguos y en acuñar neologismos con la conciencia de que las palabras aseguran el ulterior reforzamiento de la unidad intrínseca del sistema lingüístico del quichua. Estos son solamente parte de los mecanismos internos de variación. Se contraponen esto al aspecto externo de la variación, la naturaleza social de la lengua que, en última instancia, determina la aceptación o negación de las formas variables producidas, su empleo o no.

En la demasiado lenta incorporación de los términos rescatados o creados y en los rechazos se demuestra la dificultad de aceptar palabras no

probadas en el uso y que han emergido del contexto de la lengua y no del habla.

Antes de presentar los mecanismos de recuperación y acuñación de palabras, la Sra. Almeida se refiere a aspectos fónicos del quichua ecuatoriano, como la desaparición de las oclusivas, aspiradas y glotalizadas debido a una débil articulación, posiblemente, y a una carga semántica común. Remarca la ponente que la normalización de la escritura del quichua ecuatoriano, específicamente los grafemas C, H, I, no permite, en su estado actual, la unificación de la lengua por sobre fronteras estatales, imposibilita la comparación dialectal y la comprensión histórica de la lengua.

Los siguientes mecanismos de recuperación y acuñación de palabras fueron propuestos y ensayados en traducciones efectuadas por José Maldonado y Ariruma Kowi, jóvenes intelectuales quichuas.

1. mecanismos onomatopéyicos,
2. mecanismos morfológicos (palabras que pueden ser analizadas en morfemas componentes) y basados en la relación de palabras compuestas,
3. acuñación por asociación (expresión figurativa tipo metáfora y metonimia),
4. acuñación por etimología,
5. procedimiento del calco (correspondencia semántica), especialmente para la terminología científica,
6. procedimiento de adaptación de significado (conservar parte del significado anterior y otorgar un significado añadido por campos semánticos),
7. nombres propios con clara identificación nacional,
8. acuñación de acuerdo al desarrollo del pensamiento universal,
9. acuñamiento sobre la base de una lógica universal.

COMENTARIOS

Las exposiciones sobre la normalización del quichua ecuatoriano suscitaron comentarios de tipo advertencia, sobre la singularidad del caso ecuatoriano y sobre el rol de la educación bilingüe y su implementación.

Varias personas expresaron su temor de que los criterios eclécticos de formación de términos aquí presentados, su falta de sistematización y el trasplante de técnicas foráneas a la lengua, como por ejemplo, la acuñación basada en prefijos o la alteración del orden sintáctico, podrían crear una lengua artificial, en la que la relación entre campo lingüístico y semántico no esté siempre dada y se atente así contra la identificación del hablante con su lengua .

Un participante, sin embargo, enfatizó el hecho de que las pautas dadas de acuñación no surgen como una imposición sino como consecuencia del trabajo de acuñación propio de los hablantes, que muestran preferencias por ciertos mecanismos, por ejemplo, la descripción. Estas tendencias prioritarias de la gente deberían guiar en la labor de creación de palabras. La Sra. Moya aclaró que no son los lingüísticos los que producen los términos sino los indígenas productores de textos. Su labor y la de la Sra. Cotacachi se restringió a hacer un balance de lo creado.

La Sra. Almeida, por su parte, explicó que su lista de términos acuñados fue discutida con los traductores indígenas, quienes, a la hora de decidir, desecharon más de la mitad de los términos creados, inclusive términos tomados de diccionarios que ya no están en uso. Como ejemplo de elaboración propia de nuevas palabras, se mencionó a los Shuar. Al darse cuenta que su lengua no correspondía con la realidad objetiva, los Shuar reunieron a los más viejos y les mostraron algunos objetos con la aclaración de su función. De esta manera se pudo llegar a confeccionar todo un diccionario que rescataba y se basaba en la sabiduría de los hablantes más viejos. Finalmente, en la opinión de la Sra. Almeida, es un hecho que las lenguas indígenas están rezagadas frente a la evolución del mundo por su situación durante 500 años. Sólo una posición política puede llevar a su desarrollo como instrumento útil en la vida actual.

La singularidad del caso ecuatoriano de normalización del quichua se evidencia al compararlo con la situación en Bolivia. Los procesos de acuñación en el Ecuador se dan a raíz de las luchas agrarias -en cambio en Bolivia es justamente a partir de la reforma agraria que el quechua empieza a abrirse al castellano y a aceptar la interferencia masiva sin distinción de tema, generación y edad del hablante, situación comunicativa, etc. Es notoria la apropiación social del proceso de normalización del quichua en el Ecuador, que contrasta con Bolivia, donde la idea de rescate y fortalecimiento de la lengua surge a lo sumo como un discurso no sustentado por el uso real del quechua.

En cuanto al rol de la educación bilingüe, se advirtió que todo acto de educación es un acto de intervención y que el inicio de la discusión sobre la educación en general lo marcan las reivindicaciones políticas que se persiguen. Ante las preguntas para qué les sirve la educación a los quichuas, qué utopía se forja a través de ella, qué derechos son posibles adquirir o negociar, en el Ecuador se hizo lo posible para que las estructuras educativas se aproximaran a procesos de democratización de la estructura de la sociedad que permitieran la participación de la sociedad civil. La educación bilingüe persigue, entonces, la apropiación del conocimiento, de la ciencia, tecnología, que actualmente está distribuida según una división tajante de clases y etnias, para finalidades de democratización de la sociedad.

En la implementación de la educación bilingüe, el caso ecuatoriano ha evidenciado la importancia de la relación entre traductores, productores de textos y especialistas en las materias en cuestión. Una vez que la producción de textos contemple la creación de términos, es necesario trabajar en equipos interdisciplinarios, con especialistas en las materias en cuestión, aunque éstos no dominen la lengua, quechuistas y maestros. Otro problema fundamental en la implementación de la educación bilingüe es la capacitación de maestros, necesaria para que éstos sepan en qué consiste la naturaleza del idioma que hablan. Concluyeron los comentarios destacándose el efecto que el trabajo de producción y trasmisión de textos de educación bilingüe tiene sobre los propios autores y maestros: existe actualmente en el Ecuador toda una corriente de discusión, rescate y revisión de crónicas de la propia historia.

3.3 LAS PONENCIAS DE ESPAÑA

La tarde del primer día concluyó con la disertación sobre el caso catalán.

3.3.1 LENGUA Y EDUCACION EN LA CATALUÑA DE HOY.

Joaquim Arenas Sampera, España.

Situada al nordeste de la península ibérica, repartida entre dos estados, Cataluña forma parte de España con carácter de comunidad autónoma, con estatuto propio, parlamento, gobierno y administración propios, que reciben el nombre de Generalitat. En 1988 se ha celebrado el Milenario de la Independencia Política de Cataluña.

Viven en Cataluña 6 millones de habitantes en una superficie de 31,930 Km². Sólo el 5% de la población se dedica a la agricultura, el 35% a la industria y el 60% a los servicios. El catalán es lengua propia y oficial de Cataluña y se habla además en 4 comarcas del actual Aragón, en el País Valenciano y en las Islas Baleares. En el extranjero se habla en los Pirineos Orientales de la República de Francia, en el estado pirenaico independiente de la República de Andorra, donde es única lengua oficial, y en la isla italiana de Cerdeña en la ciudad del Alguer.

El catalán es comprendido por 8,5 millones de personas, de manera habitual lo hablan 6 millones de personas. Leen el catalán 4,5 millones de personas y lo saben escribir 2,2 millones. Se editan más de 4 mil libros anualmente, hay 4 periódicos diarios y 25 revistas mensuales. En 83 universidades del mundo, el catalán es materia de estudio, entre ellas Madrid, Salamanca y Sevilla. El catalán es la expresión de una cultura cuyo origen se halla en el primer milenio de nuestra era. Ha dado a la cultura contemporánea muchas figuras de prestigio mundial.

La lengua y la cultura catalana han ido dependiendo del uso de las libertades que ha tenido el país o de su prohibición. Cataluña ha visto 8 siglos de independencia, sumisión, ha sufrido la ocupación de Castilla. Pasada la guerra civil, hubo 40 años de durísima represión (fusilamiento de maestros que enseñaban el catalán, se quemaban libros en catalán, se mataban a periodistas que escribían en catalán). A la muerte del Gral. Franco, la constitución española de 1978 permitió el retorno del autogobierno después de 240 años.

El catalán se distingue por 2 características sociolingüísticas: es una lengua hablada por todas las clases sociales, obreros hasta aristócratas; y es básicamente una lengua urbana. Tanto los catalanes autóctonos como los ciudadanos de Cataluña venidos de otras regiones han reivindicado unidos el uso de la lengua y la enseñanza de la lengua. Los inmigrantes castellano parlantes, sin haber cruzado ninguna frontera al venir a Cataluña, toman conciencia que lo mejor para sus hijos es que también sepan catalán. Así, las peticiones de matrícula de enseñanza en catalán superan en los barrios periféricos con alto porcentaje de inmigrantes, la media de Cataluña.

La Constitución Española habla del castellano como lengua española oficial, siendo las otras lenguas oficiales en sus respectivas regiones (gallega, vasca, catalana). El Estatuto de Autonomía de Cataluña, por su parte, proclama el catalán como lengua propia y como su lengua oficial al lado del castellano. Dos principios básicos guiaron la labor del gobierno provisional entre 1978 y 1980 desde antes de la redacción del Estatuto de Autonomía: 1. la voluntad del gobierno catalán de extender el conocimiento del catalán a toda la población (en Barcelona lo hablaba sólo 46%, en todo Cataluña 52% de la población); 2. se definió el perfil lingüístico de la escuela: la escuela sería catalana en lengua y contenido. Estos principios permitieron practicar una política fuerte e inequívoca durante el proceso legislativo que culminó en 1983 con la ley de normalización lingüística.

El cuerpo legislativo es, sin embargo, sólo uno de los 3 pilares en los que se apoya la Generalitat de Cataluña para incorporar la lengua catalana en la enseñanza primaria y secundaria. Los otros dos pilares son la actualización del profesorado y la formación técnico pedagógica del profesorado.

El corpus legislativo, la regulación de máximo rango, explicita que los niños tienen derecho a recibir la enseñanza en su lengua habitual. No se habla de lengua materna sino habitual. La interpretación que se da a esta regulación establece que el niño de familia catalana -parlante recibirá enseñanza en

catalán, por ser la lengua propia de enseñanza y la lengua habitual. Y el niño castellano hablante, por su lado, tendrá el derecho a recibir enseñanza en catalán si sus padres lo quieren.

El cumplimiento de estos derechos se ha hecho posible con el modelo catalán de aprendizaje de la L2, programa de inmersión lingüística. 65 mil niños castellano hablantes en 1791 aulas de 643 escuelas actualmente se acogen a este programa de inmersión diseñado para garantizar el cumplimiento de la ley de normalización lingüística y que se define por cuatro premisas importantes:

1. Duración de 4 cursos escolares.
2. Aplicación en los niveles educativos iniciales en los cuales es prioritaria la adquisición de habilidades y destrezas y la misma maduración de los sentidos.
3. Los alumnos "inmergidos" se encuentran en la edad de 3 a 7 años.
4. Constancia manifiesta de la voluntad de los padres que desean que sus hijos sean educados e instruídos en catalán mediante el programa.

Entre las dificultades objetivas que hubo que superar para hacer del catalán lengua de escuela, cabe destacar, de manera especial, la falta de preparación del profesorado en ejercicio.

Ya que entre los maestros de Cataluña, el 52% no dominaba el catalán, se emprendió la llamada operación reciclaje, que es una especie de facultad esparcida por todo el territorio de la Generalitat, que entre 1981 y 1982 acogía en 93 lugares a 18 mil alumnos maestros. A este servicio gratuito debían acudir los maestros en horas no lectivas. Dado que en los concursos de traslados se propició que se clasificara a maestros con título en catalán, esta operación reciclaje tuvo el éxito deseado.

En la actualización del profesorado se evidenció como punto débil el seguimiento al profesor ya reciclado, lo que dió lugar, en varios casos, a que un profesor con título de catalán no enseñara en catalán si no era controlado por la administración. Es por eso que se idearon otras modalidades de actualización, como los Cursos de Formación Permanente Institucional y el Programa de Inmersión para Profesores.

El tercer pilar, la información técnica, equipara la catalanización escolar con la calidad de la enseñanza, garantizando la modernidad del sistema

escolar. El programa de asesoramiento se lleva a cabo con la ayuda de 80 asesores didácticos por medio de seminarios con periodicidad quincenal a lo largo del curso, en los que se trabajan las propuestas didácticas que se habrán de incluir en el programa de actividades educativas en la clase.

Actualmente, la escuela de Cataluña presenta las sgtes. modalidades:

1. Escuelas en las que se imparte la enseñanza en catalán - en junio de 1990 se estima que será el 70% de todas las escuelas - que se dividen en escuelas de niños de familias catalán-hablantes y escuelas de niños de familias castellano hablantes que cumplen con el programa de inmersión. En estas escuelas, la enseñanza del castellano se imparte en 3 sesiones de 20 minutos por semana, cuidando que sea otro el maestro que instruya castellano, sea diferente el material, se contextualice el castellano cambiando de aula.
2. Escuelas que cumplen los mínimos requerimientos de enseñanza en catalán: lengua catalana y 2 asignaturas en catalán. No existen, por lo tanto, escuelas bilingües encuadradas en el concepto de interculturalidad.

En la última parte de su exposición, el Sr. Arenas se refiere al contacto de lenguas, fruto de la existencia de 2 lenguas oficiales y la exigencia de una lengua extranjera adicional. Teniendo en cuenta la exigencia social actual y partiendo de una filosofía de enseñanza de lengua que antepone la competencia comunicativa a la competencia lingüística, se ha elaborado una propuesta de tratamiento funcional de tres lenguas en el ciclo medio:

- L1, la lengua de educación y enseñanza que sirve para todas las funciones y da el marco referencial (la lengua de la cultura escolar), el catalán.
- L2, la lengua oficial del Estado que sirve para la comunicación con un grupo lingüístico diferente, con el resto de España, el castellano.
- L3, un idioma europeo de alcance universal que permite abrirse al mundo.

Con esta propuesta, no se busca potenciar la lengua del Estado, así como la adquisición de idiomas extranjeros de amplio alcance, sino que se propone partir de una premisa más ambiciosa y más real que beneficie a todos los ciudadanos y permita la recuperación de la lengua territorial tantos años marginada.

COMENTARIOS

Las respuestas del expositor a las preguntas que surgieron sobre el programa de inmersión, la enseñanza del catalán en escuelas secundarias, la voluntad política del Estado y del pueblo, han sido incluídas en el resumen presentado.

3.3.2. LA NORMALIZACION DE LA LENGUA VASCA EN EL AMBITO EDUCATIVO. Itziar Idiazabal, España.

Al iniciar su exposición sobre la vasquización del sistema educativo, la Sra. Idiazabal presenta algunas características de la compleja situación sociolingüística del País Vasco.

La nación vasca está compuesta de 7 provincias, de las cuales Guipúzcoa, Vizcaya y Alava constituyen la Comunidad Autónoma Vasca de 2 millones. de habitantes y 10 mil Km²; Navarra es, a su vez, otra comunidad autónoma. Las restantes 3 provincias corresponden al Estado Francés y están integradas con otros territorios en el Departamento de los Pirineos Atlánticos.

El euskara, la lengua vasca, es el factor cultural más determinante de esta entidad nacional y es hablado en diferentes proporciones en cada provincia: en Guipúzcoa, el conocimiento es de 50%; en Bilbao, centro portuario e industrial que concentra a la mitad de toda la población, el euskara se perdió en el siglo XIX; en Sebastián lo habla el 10%. En general, se puede afirmar que 10% de la población lo escribe y un 25% lo entiende y habla.

A pesar de su condición de lengua minoritaria y de su relación diglósica con respecto al español, el euskera goza de prestigio social, especialmente en zonas urbanas, no estando restringido a ninguna clase social.

La valorización política y cultural del euskara como elemento identificador fundamental de los vascos ha hecho que la demanda de escolarización en esta lengua sea fuerte.

En el país vasco, la educación escolar ha sido considerada un valor importante desde siempre, erradicándose el analfabetismo ya en el siglo XIX en zonas rurales y urbanas. Las iniciativas para introducir el euskara en la escuela también datan de fines del siglo pasado y persiguen:

- a) la recuperación del uso de la lengua en zonas desvasquizadas (Bilbao),
- b) ayudar a la población vascófona a escolarizarse "debidamente"

(función vehicular). Ya en 1918 se crea la Academia de la Lengua Vasca con los mismos objetivos.

La iniciativa popular por fomentar el vasco como lengua de instrucción promovió la creación de escuelas vascas, iskastolas, en pueblos y ciudades en los años 30, proceso que solamente se vió interrumpido durante la guerra civil española y el franquismo, cuando se proscribieron todas las lenguas minoritarias en España. La voluntad política vasca mantuvo, sin embargo, funcionando algunas iskolas en completa clandestinidad durante el franquismo, multiplicándose, hasta abarcar un 10% de la población escolar del País Vasco. Este movimiento popular de escuelas privadas había preparado el terreno para las reformas que se emprendieron con el establecimiento del Gobierno Autónomo.

Con el Decreto de Bilingüismo en 1983, la enseñanza del euskara se hace obligatoria. Los objetivos que la escuela bilingüe persigue son ambiciosos:

- a) recuperar y desarrollar el euskara complementando y/o sustituyendo a las instancias naturales de trasmisión de la lengua.
- b) normativizar, normalizar y estandarizar el euskara.;
- c) mejorar la calidad educativa de la educación en euskara.

En función de las condiciones sociolingüísticas de la población escolar vasca, se diseñan y ofrecen 3 modelos de enseñanza: El modelo A, pensado para niños castellano hablantes quienes, con euskara como asignatura obligatoria obtendrían un bilingüismo pasivo; el modelo B, concebido también para niños castellano hablantes quienes, después de un programa de inmersión, seguirán usando el euskara como lengua de instrucción; el modelo D para niños vasco parlantes nativos enseña el castellano como segunda lengua.

El éxito de estos modelos de enseñanza se refleja en los porcentajes de asistencia: 5% de la población escolar asistía en 1979/80 a un modelo bilingüe de escuela, en 1986/87 es 36%. En 1989/90 59% de la población escolar sigue un modelo bilingüe. La enseñanza bilingüe hoy en día es considerada más beneficiosa en el País Vasco que la monolingüe.

De una información dada después de la exposición se desprende que el éxito de las escuelas bilingües también se aprecia en el grado de aprendizaje de las respectivas lenguas, especialmente del castellano. Los niños del modelo B obtienen mejores resultados en expresión y comprensión oral y escrita, los modelos D y A logran los mismos resultados en la enseñanza del castellano. Según la Sra. Idiazabal, es un hecho que, en general, las escuelas bilingües brindan mejores resultados en España -en cuanto al

castellano- que las monolingües. La condición básica para el éxito de la escuela bilingüe es desear hacer la inmersión en la segunda lengua. Otro logro se refiere al incremento de vasco parlantes de toda edad y condición social.

Por último, la Sra. Idiazabal explica que el conflicto en torno a la normativa unificada ha casi desaparecido, aceptándose una norma ortográfica y también variaciones que en un principio no estaban consideradas por una normativa excesivamente purista, monolítica y prescriptiva.

Entre los problemas pendientes en este proceso de euskaldunización del sistema educativo, figuran la carencia de docentes preparados para la enseñanza bilingüe y titulados en euskara; la restringida presencia real del euskara en el entorno social, descubriéndose que la influencia del conocimiento en el uso no es tan decisiva como se esperaba (la lucha de una lengua por su supervivencia o desarrollo no es tarea exclusiva de la escuela). Además, al adoptarse una posición normativista y uniformizadora, aún a nivel oral de la lengua, se crearon complejos e inhibiciones en vasco parlantes nativos que dejaban de hablar su lengua. Por último, el euskara sigue siendo básicamente de uso oral, no habiéndose sacado provecho de su tradición de lengua escrita.

COMENTARIOS

Al igual que la exposición sobre la situación catalana, esta ponencia suscitó gran interés y dió lugar a muchas preguntas.

Surgió la pregunta sobre la actitud del movimiento ultra vasco frente a la lengua y los esfuerzos de revitalización. La Sra. Idiazabal aclaró que, sin existir contradicción o conflictos entre los objetivos políticos de la ETA y la euskaldunización, para el País Vasco no es beneficiosa la labor de los grupos ultras. Por otro lado, el Gobierno Autónomo actualmente compartido entre el Partido Socialista Estatal y el Partido Nacionalista no se muestra totalmente favorable a la política educativa vasca emprendida en los años 70.

En cuanto a la identidad cultural vasca, la Sra. Idiazabal diferenció entre ser vasco -ciudadano del País Vasco- y hablar vasco ("euskaldim" = el que tiene la lengua vasca). Esta diferencia es un fenómeno social, no existiendo ningún componente étnico o racial en el ser vasco. Antiguamente, el resaltar características raciales vascas respondía a un mecanismo de defensa para aglutinar a un país que estaba siendo absorbido por otro. Por otro lado, al haberse industrializado el País Vasco ya en tiempos remotos (fundición de hierro) paralelamente a la intensa actividad agrícola y pesquera, la división rural-urbano no conlleva polarizaciones o significados culturales. Las

manifestaciones culturales vascas tienen connotaciones fáciles y accesibles a cualquier persona. Es significativo que Bernardo Achaga, de un pequeño pueblo en las montañas de Guipúzcoa, haya recibido el Premio Nacional de Literatura 1989 por sus narraciones de un pueblo castellano en euskara.

Respecto a problemas de alfabeto, variedades dialectales y préstamos, la ponente aclaró que la fonética vasca no se diferencia mucho de la del castellano, por lo que el alfabeto no constituye ningún problema. Sólo se han planteado algunas dificultades ortográficas (h, rr, segmentación de palabras). Después de una normativización demasiado restrictiva a nivel escrito, actualmente las escrituras más publicadas son las que marcan las pautas. Al tener en claro que la escritura es un medio y no un fin, se da una mayor apertura y flexibilización hacia la lengua escrita. Dado que el vasco se encuentra en una situación débil, es lícito ser también más tolerante con los préstamos y, a la vez, potenciar el criterio del nativo hablante para juzgar lo que se escribe.

Otra pregunta se refería a la enseñanza media y universitaria. La rama de formación profesional, comparada a la del bachillerato, muestra grandes deficiencias en el uso vehicular del euskara, lo cual significa el desplazamiento del euskara del ámbito de trabajo técnico. En la universidad se ofrecen algunas carreras en vasco (magisterio, filología vasca, periodismo), pero en la mayoría de las facultades su presencia es bastante esporádica.

Otro comentario de un participante se refirió a que la falta de diferencia de color entre los hablantes en España favorece la revitalización de las lenguas minoritarias. Respecto a la pregunta sobre el poder económico vasco, la Sra. Idiazabal situó al País Vasco en 4to lugar en la tabla de ingreso per cápita, habiendo estado en los años 1960-70 al mismo nivel que Madrid. El índice de desempleo es el más alto del estado español, debido a la crisis que afectó a la industria naval y siderúrgica, las más importantes en la región.

3.4. LAS PONENCIAS DEL PERU

La mañana del segundo día, martes 24, continuó con la presentación de las experiencias del Proyecto de Educación Bilingüe de Puno y la exposición de la Directora General de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación del Perú.

3.4.1 CAMINOS SEGUIDOS HACIA UNA NORMALIZACION DE LAS LENGUAS ANDINAS EN EL PERU. Luis Enrique López, Perú.

En la primera parte de su exposición, el Sr. López presenta el contexto

del conflicto lenguas indígenas-castellano, caracterizado por el avance de la lengua hegemónica hasta espacios familiares y de la primera socialización en comunidades quechua y aimaras hablantes, y por el efecto que este proceso de desplazamiento tiene en el nivel lexical, morfológico y sintáctico al imponerse una estructura castellana a un mensaje de naturaleza quechua/aimara. Este proceso ha creado ya la variación social al interior de las lenguas: habla del campo monolingüe y habla del bilingüe urbano. A este panorama sociolingüístico se añade la profunda dialectización que el quechua presenta en el territorio peruano, llegando a postularse hasta dos lenguas quechuas por los altos grados de ininteligibilidad.

El Sr. López plantea que la resolución de la diglosia se debe acometer a través de la normalización que se define como un conjunto de acciones destinadas a intervenir sobre una lengua a fin de modificar tanto el estatuto social y político como el corpus de la lengua.

Tanto la ampliación del uso social e institucional como la introducción de la lengua escrita son fundamentales para que sociedades orales y rurales experimenten ese gran cambio sociocultural que otras sociedades como la vasca y la catalana han tenido. Al hacer ingresar el quechua y el aimara a recintos de la institución escuela se quiebra el orden establecido y se puede ir aún en contra de la percepción que los propios padres de familia indígenas han desarrollado sobre la escuela y el rol que debe jugar.

Por otro lado, normalizar las lenguas indígenas significa volverlas vehículos de conocimiento, potenciar su repertorio expresivo y estandarizarlas en base al establecimiento de una variedad supra dialectal.

La segunda parte de la ponencia presenta una breve relación histórica de las fases de normalización del quechua y del aimara en el Perú durante la colonia y el presente siglo hasta la oficialización de estas lenguas en 1975. Esta última medida, sin embargo, la elaboración de gramáticas, diccionarios oficiales y material para instrumentar la educación bilingüe permaneció en el plano del discurso oficial y académico y no se tradujo en medidas concretas que apuntaran hacia una verdadera revitalización de las lenguas indígenas. La educación bilingüe ponía el énfasis en la transición al castellano y su enseñanza como segunda lengua. Es en 1983, en una reunión convocada por las Universidades San Marcos y San Cristóbal de Huamanga, que se discute en un marco más amplio y entre personas dedicadas a la educación bilingüe, al quechua y aimara, su escritura y uso el alfabeto oficializado en 1975. La oficialización de una propuesta de alfabeto 2 años después no reconcilia a los frentes de la llamada guerra de las vocales, que enfrenta a aquellos de

espíritu normalizador y revitalizador, a favor de 3 vocales, con los adherentes de 5 vocales que ven peligrar sus privilegios sociales si el pueblo quechua supera la actual diversificación.

El Sr. López destaca dos aspectos importantes de este alfabeto oficial para el desarrollo futuro de una escritura quechua:

1. se trata de un panalfabeto o alfabeto único que permite la escritura de cualquier variedad quechua y no de un alfabeto básico al que había que adicionar reglas específicas para la graficación de 6 macro variedades; y
2. se incluye un conjunto de normas de ortografía y puntualización.

En la última parte, el expositor identifica las estrategias seguidas en los programas de educación bilingüe al superar éstos el rol de puente entre castellano y lengua indígena y ofrecer un espacio para instrumentar el proceso de normalización lingüística. Las lenguas indígenas de tradición oral y sus hablantes se enfrentan en este nuevo modelo de escuela a nuevas situaciones de uso y a nuevas formas de utilización tanto orales como escritas. La elaboración de textos y la enseñanza de las lenguas indígenas en lengua indígena obliga a intervenir sobre la lengua y a definir estrategias de su uso y tratamiento.

Las etapas de normalización lingüística en los programas de educación bilingüe son:

1. Toma de decisiones en la elaboración de material escrito en lengua vernácula en lo que respecta al aspecto lexical (recuperación de vocablos existentes, en desuso, en una variante o de creación popular reciente, acuñación de nuevos términos).
2. Definición y capacitación en el manejo de propuestas metodológicas para la enseñanza de y en lenguas indígenas que generan su desarrollo léxico y discursivo (juego de roles, redacción de textos, confrontación del hablante con textos escritos en otras variantes de la misma lengua, etc.).
3. Identificación de actividades de aprendizaje que motiven en los educandos y maestros la reflexión en torno a su lengua, su estado actual y las potencialidades de ella para crear nuevos términos y expresar nuevos contenidos (inventar signos de escritura para descubrir el rol de la palabra escrita, recuperar formas de pre-escritura como el tejido y su decodificación).
4. Reflexión constante a todo nivel sobre similitudes y diferencias que hay que establecer entre oralidad y escritura.

Para concluir, el Sr. López comentó que, a diferencia del Ecuador, la normalización lingüística en el ámbito de la educación no tiene muchos antecedentes ni la masiva participación de la gente, por lo que sigue siendo una propuesta de los académicos y proyectos hacia la población usuaria. A la vez, el expositor califica de alentador el hecho de que los diversos proyectos que desde 1984 trabajan en educación bilingüe sin fines proselitistas o religiosos intercambien información, discutan y se apropien de terminologías especializadas, haciendo que las distintas experiencias confluyan en un lenguaje único.

3.4.2. LA NORMALIZACION DEL QUECHUA FUNDAMENTALMENTE TIENE QUE DARSE A TRAVES DE LA EDUCACION BILINGÜE. **Nonato Rufino Chuquimamani, Perú.**

Este trabajo, concebido como un complemento a la exposición anterior, revisa críticamente los pasos seguidos en el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno, en la implementación de la enseñanza de y en quechua, desde sus inicios en 1978.

Los primeros materiales de lecto-escritura, elaborados en base a resultados de un diagnóstico sociolingüístico del área quechua del Departamento de Puno, presentan formas recogidas que no coincidían con el habla de los autores, surgiendo problemas para seleccionar las diferentes variedades de una misma glosa. Además, incluyen muchos castellanismos pese a existir lexemas equivalentes en el quechua. Los materiales de 1ro y 2do año que se reelaboran, a raíz de la oficialización del panalfabeto único con 3 vocales, superan las fallas encontradas e introducen términos referentes al discurso gramatical. Las mejoras emprendidas, empezando por el uso del alfabeto trivocálico, ya constituyen tareas de normalización lingüística en los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y léxico, cambios que de todas maneras deben ser introducidos paulatina y metodológicamente para no hacer incomprensible el texto. Otro proceso de normalización se refiere a la estandarización de glosas, la propuesta de abandonar el uso de las consonantes oclusivas glotalizadas y aspiradas en favor de una unificación con las variedades que no poseen las laringalizadas, tomando como base el ayacuchano, la restitución de algunos sufijos y correcciones en base a diccionarios antiguos y obras clásicas.

Una investigación realizada sobre procesos de normalización en alumnos y maestros demostró que el discurso del maestro durante la clase presenta cambios de código sin control alguno, así como muchísimos préstamos del castellano. Se observa también la ausencia del metalenguaje sugerido. El

discurso de padres de familia y aun personas de edad tampoco muestran alguna corrección idiomática, llegando el Sr. Chuquimamani a emplear el término de "quechucidio" para estos fenómenos que atentan contra la integridad y vitalidad de la propia lengua.

Finaliza el expositor con un llamado a proseguir la normalización para evitar el "quechuicidio" y posibilitar la comunicación entre todos los quechua hablantes mediante la introducción de estas lenguas en la escuela como lengua instrumental y lenguas objeto de estudio, es decir, mediante la educación bilingüe.

3.4.3 LA EDUCACION BILINGÜE Y EL LENGUAJE PEDAGOGICO EN LENGUAS ANDINAS PERUANAS. Martha Villavicencio, Perú.

La expositora comentó que en el Perú, después de casi quinientos años del encuentro acaecido entre dos mundos distintos: Occidente, a través de la cultura hispana y el de Indoamérica, recién el 9 de Diciembre de 1987 se crea en el Ministerio de Educación una Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL), cuya función principal es normar la educación de casi la tercera parte de las personas hablantes de las 56 lenguas nativas que coexisten en dicho país.

En noviembre de 1988, luego de hacer un diagnóstico sobre el avance de la educación bilingüe, desarrollada sobre todo en las dos últimas décadas a través de proyectos, la DIGEBIL definió la educación bilingüe intercultural y los lineamientos de política para su operativización.

En este contexto, se formula una estrategia para la aplicación de la educación bilingüe en el país, a través de tres etapas, en cada zona con comunidades hablantes de una lengua nativa :

a) Experimentación, b) Expansión, y c) Generalización. Las dos primeras etapas se realizan ahora en centros educativos seleccionados. La aplicación de la educación bilingüe supone siempre la capacitación de los docentes para llevarla a cabo.

En lo que a la zona andina se refiere, la aplicación de la educación bilingüe ha tomado como base fundamentalmente al Programa de Educación Bilingüe de Puno, dado el avance logrado durante el período 1978 - 88. También se ha considerado el aporte del Programa de Educación Bilingüe de Ayacucho.

En lo que a normalización de un lenguaje pedagógico concierne, el Ministerio de Educación, a través de la DIGEBIL mantiene en vigencia el Panalfabeto Oficial de quechua y aimara aprobado en 1985, y se encuentra

en vías de sistematización de glosarios de terminología básica para la Educación Primaria Bilingüe para el quechua del Sur Andino, con proyección a la unificación de terminologías técnicas y pedagógicas en quechua, a ser usadas también en el Norte y Centro Andinos.

COMENTARIOS

Las preguntas de los participantes giraron en torno a los temas: capacitación de maestros, una posición alarmista respecto a préstamos castellanos, otros contextos de desarrollo de las lenguas andinas, la participación popular en la educación bilingüe, la normalización como meta inalcanzable y la interculturalidad para castellano hablantes.

Ante todo, surgió la pregunta respecto a la posición de Sendero Luminoso frente a la educación bilingüe y a la normalización de las lenguas indígenas. Se comentó que pese a emplear el quechua y aimara en su labor, la posición senderista parece ser de oposición al uso de las lenguas andinas en el aula, por dos razones: oposición al fortalecimiento de la identidad étnica que propugna la educación bilingüe, ya que el problema nacional se resolverá con la generación de una identidad de clase proletaria; y porque la educación bilingüe adormecería la conciencia indígena y opondría a campesinos y proletarios.

Se consideró que en la capacitación de maestros era imperioso el uso vehicular del quechua. Ya que en esta labor se tocan actitudes lingüísticas y fibras muy personales del maestro, no se puede suponer un cambio repentino en el comportamiento lingüístico en el aula. En la medida en que más profesores participen en la acuñación, discutan y simulen la enseñanza en quechua, se irá generando el cambio esperado. El material educativo impreso cumple un rol importante y en esta medida antecede y promueve un cambio gradual en el comportamiento lingüístico del docente.

A diferencia del vasco y catalán, las lenguas andinas son lenguas minorizadas, oprimidas y sin prestigio social que no atraviesan capas sociales y ubican al hablante en el sector menos favorecido, por que éste mismo tiende a abandonarla. En este contexto, la posición purista que surgió hace unos 10 años gana terreno cuando los hablantes toman conciencia del riesgo que corre su lengua y no responde a una posición alarmista.

En el Perú, los espacios institucionales abiertos al quechua y al aimara para su desarrollo son mínimos, de ahí que sea la escuela la predestinada a jugar un rol normalizador fundamental. La actividad escolar ya está teniendo un efecto sobre los locutores radiales, a juzgar por los 3 eventos sobre normalización del aimara solicitados por ellos y llevados a cabo en Puno.

La participación popular en educación bilingüe se ve restringida por la falta de prestigio de las lenguas andinas. Por el contrario, en el oriente peruano las organizaciones indígenas, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana, y los consejos indígenas participan activamente ya sea en la designación de autoridades del servicio educativo o en la formación de docentes de grupos nativos.

Una meta tan ambiciosa como pretender normalizar el quechua y el aimara en todas las funciones y ámbitos de una lengua desde la escuela se enfrenta al reto del avance de los medios de comunicación, sobre todo la TV, con la trasmisión de toda una cultura despersonalizante, individualista que pone en riesgo el futuro de las lenguas y culturas indígenas. Para eso es necesario gestar nuevas generaciones de quechua hablantes imbuídos de una postura e ideología distintas frente a su lengua.

Con los niños en la escuela no hay dificultad alguna para entender los textos y utilizarlos de manera activa, para reactivar poco a poco, a través del juego, los mecanismos de creatividad que se ven constreñidos por el avance avasallador del castellano. Esto último significa, además, impulsar, a través del desarrollo lingüístico, el desarrollo intelectual-cognitivo decisivo para la maduración como individuos.

El último comentario surgido de entre los participantes, se refirió a la posibilidad y necesidad de difundir la interculturalidad en castellano a alumnos castellano hablantes, ya sea a través de temas de concientización sobre la diversidad cultural del país como de traducción de literatura oral de lenguas indígenas en buen castellano.

COMENTARIOS GENERALES SOBRE LOS DOCUMENTOS DE BASE DE BOLIVIA, ECUADOR, ESPAÑA Y PERU a cargo de Madeleine Zúñiga, Yolanda Bodnar, Pedro Apala y Rodolfo Cerrón Palomino

1. Se reconoce la calidad de las exposiciones efectuadas así como el enriquecimiento que este tipo de reuniones propicia.
2. Los casos catalán y vasco permiten hacer una comparación con las lenguas andinas en la que se distinguen los siguientes aspectos:
 - a. La lengua vasca se escribe desde el siglo XVI, contrastando con las lenguas andinas ágrafas.
 - b. Las lenguas andinas son lenguas mayoritarias habladas por sectores marginados que viven luchando por un poder político a través de organizaciones propias como sindicatos, federaciones, etc. El vasco y el catalán se hablan en todas las clases sociales.

- c. En el país vasco se erradicó el analfabetismo en el siglo pasado, mucho antes de iniciarse la educación bilingüe, mientras que a las poblaciones andinas les estuvo vedado el acceso a una educación formal.
- d. Con la difusión de textos religiosos en vasco, el rol de la Iglesia Católica en el país vasco fue el de mantener células vivas de hablantes. En nuestros países, es la iglesia protestante la que trabaja con materiales en lenguas indígenas. En el caso del ILV, su rol en cuanto al fortalecimiento y la normalización lingüística, es más bien nefasto puesto que con la diversidad de alfabetos (hasta 7 versiones para el caso quechua en el Perú) persigue mantener la división y desunión de la población.
- e. Es distinto el rol que los gobiernos han desempeñado en Europa y América, resaltando la "energía" del gobierno catalán para emprender la educación escolar en catalán y que contrasta con las medidas legales adoptadas por gobiernos de los países andinos, que se desentienden de su implementación.

La falta de voluntad política de parte de los gobiernos para hacer cumplir leyes se evidencia, por ejemplo, en el hecho de que una vez oficializado un alfabeto, se permite que instituciones estatales y particulares usen cualquier alfabeto.

3. Pese a todas estas diferencias, hay mucho en común que nos une a los vascos y catalanes y que nos puede servir:

- a. Es necesario tener claridad en los conceptos de normalización, normativización y estandarización y también claridad en las metas que se persiguen. La normalización busca recuperar el uso habitual y diverso de la lengua y no dejar que se reduzca únicamente al ámbito familiar y/o agrícola. Normar significa fijar reglas mínimas para el uso escrito de la lengua (ortografía), normativizar implica emprender modificaciones en el corpus, y estandarizar es tomar medidas para modificar el estatuto social y político.

Al analizar las metas perseguidas, éstas se relacionan con el aumento de status o con el corpus o con los cambios en el uso de la lengua. Como en el país vasco, que enfatizó el uso y abandonó la preocupación por las normas que marcó la etapa inicial pero que originaba inseguridad en los hablantes y el consiguiente cambio de lengua; así es decisivo, en nuestros países, establecer la meta y fijar las acciones correspondientes.

- b. La claridad de conceptos se extiende también al rol de la escuela y de la educación bilingüe planificada. En este marco, la calidad de la educación sustentada por una sólida formación pedagógica del maestro -que el estado está en la obligación de proveer- es primordial. Debemos tener conciencia de los grandes vacíos en la formación de maestros, que llega a niveles de analfabetismo de los mismos.
- c. En Europa se exige a los maestros un certificado de idoneidad en las lenguas catalana y vasca, que contrasta con la capacitación de una semana que se imparte en los países andinos. No debemos caer en la tentación de suponer nada de los maestros: que comprenden las intenciones de los planificadores, que entienden los materiales, que aplican los ejercicios.
- d. Los vacíos en la formación docente crean confusión a la que aporta también la lingüística impartida en cursos acelerados:
- * Se afirma, a veces, que la enseñanza de lecto-escritura debe hacerse con una metodología propia a la lengua. En comunidades ágrafas no existen metodologías propias, a no ser que el sistema de escritura difiera del occidental.
 - * Se señala que el aimara no posee sílabas. El quechua y el aimara, como el castellano y tantas otras lenguas se dividen en sílabas y poseen, además, morfemas.
 - * Otro ejemplo de confusión es el creado por el cuadro fonológico presentado en Bolivia como alfabeto del quechua y aimara, que exige de los usuarios conocimientos lingüísticos inexistentes e innecesarios, además, para los fines perseguidos.
4. La educación bilingüe intercultural solamente puede efectivizar la normalización de las lenguas nativas si se tienen definiciones claras del término interculturalidad y lo que ello implica. La interculturalidad debe ser concebida no solamente como la posibilidad de una revaloración de la cultura, que significaría un volver al pasado. Debe entenderse como una apropiación de elementos culturales de otros grupos y de generación de nuevas alternativas para promover así una relación recíproca de enriquecimiento.
5. Puesto que la educación reproduce determinadas estructuras de poder y no es simplemente la trasmisión de conocimientos, la escuela debe definir claramente el sentido y la función de la educación. Los fines y propósitos de la educación determinarán los programas

mismos, la metodología, los materiales educativos, la capacitación y las formas de evaluación. Sin reformas estructurales en la escuela no habrá procesos de cambio.

6. La normalización del quechua y del aimara no será posible si no se involucran también diversas acciones a nivel de la sociedad hegemónica, que respondan a decisiones sobre el tipo y grado de bilingüismo que se tiene como meta.
7. Debe tenerse en cuenta que las acciones que se emprendan en los diversos países deben incluir a las otras etnias menores, de lo contrario se podría estar propiciando su extinción.
8. Desde el punto de vista de la codificación, se considera que la experiencia del Ecuador es la que más logros ha alcanzado por su contacto con el sector popular; que en Perú se está aún en la etapa de legalización y de trabajo académico sin contacto con grupos de base, en tanto que en Bolivia, el proceso está en sus inicios.

4. PROPUESTAS DE NORMALIZACION PARA LAS LENGUAS ANDINAS.

La tarde del segundo día concluyó con la lectura de ponencias y el posterior comentario referentes a propuestas normalizadoras.

4.1. LA NORMALIZACION DE LA ENSEÑANZA DEL QUECHUA.

Gerald Taylor, Paris.

Por la ausencia del autor, esta ponencia fue leída por Matías Abram. El Sr. Taylor analiza los factores necesarios para el establecimiento de un quechua estándar, las medidas a tomarse para este fin, presenta 3 ejemplos de normalización en Asia y Europa y formula finalmente una propuesta para una forma unificada del quechua.

Para el establecimiento de un quechua estándar, el Sr. Taylor ve como condicionantes:

- * una voluntad oficial de aplicar proyectos educativos muchas veces propuesto y generalmente abandonados en seguida;
- * investigaciones previas sobre la situación lingüística real de las áreas quechua hablantes;
- * vínculos de solidaridad fuertemente establecidos que unan a grupos aislados que hablan dialectos afines;
- * la voluntad de los quechua hablantes de aceptar un sistema de alfabetización que corresponda a un idioma "normalizado", por más que éste parezca "ajeno" sin ser de las clases dominantes.

El sur andino se presenta como el más apto para generar una cohesión popular, una identidad andina en favor de la normalización, descartando el autor la conveniencia de una normalización concebida como la imposición de

una norma culta de proveniencia ciudadana.

Por lo tanto, en vez de buscar equivalentes de conceptos gramaticales, tal vez no aplicables a las lenguas andinas y de inventar neologismos para tecnologías modernas, el Sr. Taylor recomienda realizar investigaciones sobre la cultura andina y el léxico específico que pueda ser codificado e incorporado en un curso escolar. De esta manera, la finalidad pedagógica de la normalización lingüística no sería más la reproducción de los códigos de la sociedad nacional dominante en un lenguaje nativo.

La incorporación del dialecto ayacuchano en la normalización del quechua cuzqueño, puneño y boliviano resolvería problemas con la restitución de formas etimológicas, pero por otro lado exigiría la supresión de las oclusivas glotalizadas y aspiradas, fenómeno además ajeno al quechua. La aplicación de este proceso de normalización al norte del Mantaro es más problemático debido a la fuerte fragmentación y la alta ininteligibilidad.

A diferencia de Indonesia, que creó su lengua nacional a partir de una lengua franca y con el aporte de lenguas literarias, hablas locales; Israel, que revivió después de 1700 años el hebreo para hacerla instrumento de comunicación y símbolo de la identidad religiosa judía e Irlanda, que quiso vincular un elevado espíritu nacionalista al irlandés sin que se llegara a establecer un estándar; en los países andinos no se ha creado una lengua nacional a partir de la eliminación de diferencias dialectales, tan necesaria para la comunicación y cohesión política así como en la escolarización de quechua hablantes e hispano hablantes andinos.

El Sr. Taylor propone resucitar la lengua general, codificada en el Tercer Concilio de Lima y utilizada en la época colonial, ya que no se identifica con una variante regional particular, posee un abundante léxico quechua y una sintaxis compleja atestiguada por abundante literatura y, por último, tuvo influencia sobre toda la colonia. Las tres repúblicas tendrían, de esta manera, un modelo unificado, sin que por eso se tengan que descuidar las hablas de las diversas comunidades en los primeros años de escolarización.

4.2. NORMALIZACION EN LENGUAS ANDINAS.

Rodolfo Cerrón Palomino, Perú.

El expositor precisó que la comunicación trata sobre un aspecto de la normalización, el planeamiento de corpus, en relación con las lenguas andinas mayores quechua y aimara. Llamó particularmente la atención sobre la influencia que la corriente descriptivo-estructuralista sigue teniendo sobre el planeamiento de corpus. La tarea normalizadora supone superar los

prejuicios de sincronismo, idiolectalismo, antimentalismo, antifilologismo y xotismo; supone replantear la posición de no-compromiso del lingüista de ver a las lenguas como entidades abstractas desligadas de su contexto social.

El recuento crítico de los esfuerzos realizados en materia de codificación fonológica del quechua y del aimara permite constatar la confusión entre transcripción y escritura, aunque sabemos que ningún alfabeto tiene como finalidad enseñarnos a pronunciar, y entre cuadro fonológico y abecedario. En el terreno gramatical y léxico, la influencia descriptivista se observa en el hecho de presentar las unidades morfológicas o léxicas que presentan polimorfismo y variación a manera de listas de alternantes, sin el menor ánimo de postular formas básicas; es decir, normalizadas.

Las sugerencias para ser tomadas en cuenta en los esfuerzos de unificación escrituraria del quechua incluyen el tratamiento de las consonantes oclusivas en final de sílaba (postulación de segmentos por encima de sus realizaciones concretas), la solución de los casos de polimorfismo en virtud de la postulación de una sola forma básica; la toma de una decisión única en el caso boliviano respecto a la escritura de 3 o 5 vocales; la reconsideración de las grafías <h>, <k>, <w> fundamentadas en la tradición filológica-gramatical de las lenguas andinas y del castellano; la preparación de manuales de ortografía y, por último, la reconsideración de la representación de los fonemas laringalizados.

Respecto a la normalización en aimara, la labor es aun más ardua debido a que prevalece la práctica empírica de aficionados y gramáticos tradicionales a la par que la influencia del estructuralismo taxonómico, debiendo adoptarse, según el expositor, similares criterios que en el quechua: practicidad en la elaboración del alfabeto, recurrir a gramáticas antiguas, creación de formas básicas más abstractas en caso de polimorfismo y escritura fonológica y no fonética.

En cuanto a la normalización léxica, ésta está recién iniciándose en ambas lenguas. Los léxicos elaborados en las últimas décadas responden a criterios dialectológicos y no normalizadores que unifiquen la lengua. Y por otro lado, está generándose un consenso general a favor de una posición autárquica o nativista en el proceso de acuñamiento, que responde a la situación de dominación interna por la que atraviesan las sociedades andinas caracterizadas por un avasallamiento léxico del castellano.

El Sr. Cerrón Palomino termina su exposición presentando las opciones de acuñación de neologismos inducidos, entre las que la perífrasis descriptiva

resulta la menos recomendable por ir contra las propiedades más elementales que caracterizan al léxico de una lengua normalizada: claridad, sencillez y precisión. Otra recomendación se refiere al aspecto de la nativización formal de los neologismos de procedencia foránea, que, sin tener que respetar la ortografía de origen (principio de autonomía), debe encontrar el camino entre la nativización completa de los castellanismos y una adaptación parcial de los préstamos. Por último, el ponente sugiere la creación de un organismo permanente de consulta de carácter panandino que tenga un rol directriz y centralizador en la labor de normalización.

COMENTARIOS

El interés de los participantes por la propuesta normalizadora del Sr. Cerrón se tradujo en muchos comentarios y dudas sobre la implementación, especialmente del lado boliviano.

En el Ecuador se está cumpliendo el postulado de una representación escrituraria normalizadora en la que restituyen morfemas o partes de morfemas suprimidos al hablar, apócope, se fijan formas básicas, se eliminan las aspiradas, las africadas sonoras sin que a nadie se le ocurra hablar como lee. Los cambios ortográficos necesarios para la unificación con la escritura peruana y boliviana no causarán mayores problemas, como tampoco significaron mayor complicación los cambios emprendidos anteriormente, si se los introduce en unos dos años, puesto que ahora se está pasando por el momento histórico de afirmar la posibilidad de manejar una tradición de aprendizaje de una norma escrita con una acción masiva de alfabetización escolar en quichua.

En el aspecto de los préstamos y su refonologización al quechua, en el Ecuador se optó por respetar la escritura original debido a la exigencia social por aprender a usar bien el español.

A raíz de algunas dudas, se recalcó una vez más el peligro de confundir el plano oral con el escrito. Ningún alfabeto de ninguna lengua refleja lo que ocurre a nivel oral. Lo importante es cómo se enseña ese alfabeto, con qué convicción y seguridad. Las dudas que se manifiestan al respecto provienen de la falta de tradición escrita, de la propia inseguridad y por estar atentos a las críticas de los colegas y no prestarle atención al usuario. La posición peruana de refonologizar los préstamos está en consonancia con todos los préstamos de otras lenguas que entraron al castellano y que nadie vacila en escribir según la norma castellana.

Otro comentario se refirió a que la unificación del alfabeto debe ser el

resultado de todo un largo proceso donde intervenga la población hablante. Se debe aspirar a una toma de conciencia entre los usuarios para que se vuelvan protagonistas de las reglas normalizadoras.

Sin embargo, se advirtió que el proceso gradual no debe ser un argumento en contra del intento de unificación. La resistencia a la normalización generalmente proviene de grupos que favorecen la división, no de los usuarios.

Para Bolivia se sugiere crear instancias continuas de diálogo en las que se puedan exponer y debatir otros conocimientos y puntos de vista sobre el tema en cuestión a fin de enriquecerse de otras experiencias y reflexiones.

El proceso de todo el largo proceso donde intervenga la población rural.
Se debe aplicar a una forma de consenso entre los usuarios para que se
mantengan los principios de las reglas normalizadoras.

El objetivo de este estudio es el proceso gradual no debe ser un
tratamiento en condiciones de unificación. La realización de normalización
generalmente proviene de grupos que favorecen la división, no de los
usuarios, por un grupo.

Para Bolivia se sugiere crear instancias continuas de diálogo en las que
se puedan exponer y debatir otros conocimientos y puntos de vista sobre el
tema en cuestión a fin de enriquecerse de otras experiencias y reflexiones.

El objetivo de este estudio es el proceso gradual no debe ser un
tratamiento en condiciones de unificación. La realización de normalización
generalmente proviene de grupos que favorecen la división, no de los
usuarios, por un grupo.

El objetivo de este estudio es el proceso gradual no debe ser un
tratamiento en condiciones de unificación. La realización de normalización
generalmente proviene de grupos que favorecen la división, no de los
usuarios, por un grupo.

El objetivo de este estudio es el proceso gradual no debe ser un
tratamiento en condiciones de unificación. La realización de normalización
generalmente proviene de grupos que favorecen la división, no de los
usuarios, por un grupo.

5. CONFORMACION DE COMISION DE LEXICO Y COMISION DE DESARROLLO SINTACTICO Y ESTILISTICO DE LAS LENGUAS ANDINAS PARA POTENCIARLAS COMO INSTRUMENTO DE EDUCACION

Al finalizar el segundo día, se replanteó la programación original y se establecieron dos comisiones de trabajo: la comisión de léxico, que incluye la posición frente a los préstamos y la comisión de desarrollo sintáctico y estilístico de las lenguas andinas para potenciarlas como instrumento de educación.

5.1. INFORME DE LA COMISION DE LEXICO

Coordinador: José Mendoza

Relator: Severo La Fuente

I. CONTEXTO GENERAL

Existe una situación de asimetría entre la sociedad hegemónica y el mundo andino a todos los niveles: económico, social, cultural, etc. En este sentido, se impone un mundo sobre otros. Esto resulta evidente a través de los servicios que el Estado ofrece: educación, salud, tierras, etc. En lo sociolingüístico, la característica es la diglosia.

El sistema educativo oficial, continúa siendo "castellanizante" y "citadinizante", utilizando como método la incorporación por asimilación a la sociedad hegemónica nacional, bajo el supuesto de una superioridad de la cultura y la lengua dominantes, y la inferioridad de lenguas y culturas nacionales. Así, el sistema educativo reproduce las estructuras de poder que favorecen a unos en desmedro de otros.

Como alternativas, se han venido planteando soluciones de educación bilingüe e intercultural en los diferentes países. Sin embargo, éstas no son

suficientes si no se tiene en cuenta el problema en su globalidad. Por eso, además hay que contemplar acciones en los niveles políticos, económicos, sociales e ideológicos, que se reflejen en el sistema educativo a través del establecimiento de propósitos y fines de la educación. Pero las características, intereses y necesidades de las diferentes nacionalidades deberían reflejarse en formas específicas de capacitación y formación de docentes, contenidos, materiales educativos, formas de evaluación, metodologías y formas administrativas.

Por su parte, la interculturalidad debe ser considerada como un proceso horizontal y de doble sentido, de mútuo reconocimiento, donde sea posible una rica interacción a través del respeto a la diversidad.

Esto implica partir de la revaloración de la identidad cultural propia y su potenciamiento, de la posibilidad de apropiación de rasgos de otras culturas y de la generación de nuevas alternativas, a partir del ejercicio del pensamiento propio.

A través de la educación bilingüe intercultural es posible contrarrestar la situación diglósica, existente en todas las sociedades de América y que afecta a todas sus lenguas indígenas.

Por otro lado, el carácter intercultural de la educación bilingüe tiene que manifestarse no sólo a través del respeto y la revalorización de los contenidos culturales propios a cada cultura, sino considerando también la necesidad de tomar en cuenta los mecanismos de producción y reproducción del saber que se aglutinan en la dualidad: oralidad - escritura.

II. RECURSOS A SEGUIR EN EL AREA DE TRATAMIENTO LEXICO DE LAS LENGUAS ANDINAS.

a) Uso de términos vigentes recurriendo a:

- la expansión semántica.
- el uso figurativo del lenguaje (metáfora, metonimia)

b) Rescate y recuperación de vocablos en desuso o de uso restringido recurriendo a:

- consultas a los ancianos;
- consultas a crónicas, catecismos, diccionarios y documentos clásicos de toda índole;
- aprovechamiento de vocablos pertenecientes a otras variedades regionales de uso actual, en el mundo andino;

- la creatividad del pueblo indígena, aprovechando sus posibles creaciones léxicas.

c) Acuñación de nuevos términos, recurriendo a:

- la riqueza semántica de las morfemas quechas y aimaras para acuñar términos relacionados a conceptos abstractos;
- la identificación de formantes básicos en las lenguas andinas equivalentes a los formantes greco-latinos utilizados en el léxico-científico-tecnológico de la mayoría de las lenguas;
- el aprovechamiento de los mecanismos de composición y derivación propios del idioma;
- la etimología;
- la riqueza onomatopéyica del quechua y del aimara;

d) El calco (evitando en lo posible la perífrasis).

e) El préstamo, sólo como último recurso y siempre respetando el sistema de escritura nativa.

III. ESTRATEGIAS

OBJETIVO: Lograr el uso oral y escrito del léxico quechua o aimara recuperado, reconstruido, creado o prestado.

A ACCIONES EN EL AMBITO ESCOLAR: A NIVEL DE AULA

- 1.- Concientizar a los docentes sobre la necesaria depuración del lenguaje pedagógico que utilizan en sus diversas relaciones con los educandos.
- 2.- Incorporar el nuevo léxico a los textos y guías didácticas para el desarrollo de las diversas asignaturas con la utilización de una diagramación novedosa que permita fijar la atención en los nuevos términos, comprender su significado y conocer el proceso que les dió origen.
- 3.- Capacitar al maestro en el uso de una diversidad de recursos técnico-pedagógicos para la enseñanza de vocabulario, tales como:
 - a) la elaboración de diccionarios de aulas;
 - b) la preparación de láminas que ilustren el nuevo vocabulario en torno a un determinado campo semántico;
 - c) la preparación de carteles bilingües;
 - d) la corrección indirecta del habla de los niños como medio para diferenciar los dos códigos lingüísticos utilizados en el aula;

- e) la convocatoria de concursos internos sobre el uso de los nuevos vocablos a nivel oral y escrito;
- f) la comparación de textos escritos en los que se destaque el mayor o menor uso de préstamos castellanos;
- g) la disposición de un rincón de quechua o del aimara en el aula con material de lectura adicional, recolectado por maestro y alumnos, así como de otros elementos representativos de la cultura nativa.

B ACCIONES EN EL AMBITO ESCOLAR: A NIVEL DE ESCUELA EN GENERAL

1. Considerar como asignaturas diferentes a la lengua materna (L1) y al castellano (L2) para asegurar un tratamiento didáctico y pedagógico también diferente a cada lengua, así como la definición de las funciones que cumplirán en el aula y en la escuela.
2. Incorporar el área de desarrollo léxico al programa curricular y sílabo de la asignatura de lengua materna, quechua o aimara.
3. Formar entre los niños un cuerpo de "detectives lingüistas" que velen por el buen uso de las lenguas andinas.
4. Disponer carteles bilingües en las aulas, oficinas y otros ambientes de la escuela.
5. Convocar a concursos de dramatizaciones y de redacción sobre temas diversos a nivel de toda escuela e interescolares.
6. Formar talleres de creación léxica con los alumnos.

C ACCIONES EN EL AMBITO SOCIAL-COMUNITARIO

1. Apoyar las publicaciones periódicas existentes en lengua quechua y aimara.
2. Incentivar la producción escrita en general: transcripciones, novelas, cuentos, trabajos científicos.
3. Hacer de las publicaciones periódicas no sólo órganos informativos sino también educativos en cuanto al uso y enriquecimiento de las lenguas andinas se refiere. En tal sentido, estas pueden incorporar gradualmente términos que sustituyan préstamos castellanos y buscar una diagramación que favorezca su aprendizaje así como la comprensión del proceso que los originó.
4. Procurar el enlace entre la escuela y la comunidad, utilizando los medios de comunicación social para dar a conocer y difundir la tarea que cumple la escuela en relación al enriquecimiento del léxico de las lenguas andinas.

5. Organizar cursos para periodistas, promotores y locutores radiales a fin de sensibilizarlos sobre la necesidad de depurar y enriquecer el léxico del quechua y el aimara, así como de estímulos en el uso de los nuevos términos, no con actitud impositiva o normativa, sino más bien con una actitud abierta a cambios que conduzcan a la revaloración y al desarrollo de estas lenguas .
En estos cursos debe cuidarse de mantener diferenciados los usos orales y escritos de las lenguas.
6. Organizar cursos similares para instituciones educativas a nivel de: escuelas normales, universidades, academias, asociaciones culturales, etc.

RECOMENDACION GENERAL

Redactar las versiones quechua y aimara de las conclusiones del presente Taller a fin de difundirlos en las comunidades e instituciones representativas de estas culturas.

5.2 INFORME DE LA COMISION SOBRE DESARROLLO SINTACTICO Y ESTILISTICO

Coordinador: Rodolfo Cerrón - Palomin

Relatora: Inge Sichra

Como se sabe, dado su uso fundamentalmente oral, las lenguas andinas requieren ser elaboradas sintáctica y estilísticamente de modo que puedan cumplir un rol eficiente como instrumentos de educación. Aparte de la literatura clásica colonial, por lo general desconocida e inaccesible, sólo contamos con textos escritos que en su mayor parte calcan la literatura oral y no ofrecen un grado de elaboración ni presentan tipos de discursos y géneros suficientemente variados y ricos. Por consiguiente, se hace urgente la necesidad de desarrollar los mecanismos que permitan el cambio cualitativo de la lengua; es decir, su paso necesario de la oralidad hacia la escritura. Ello se conseguirá en virtud de las siguientes estrategias.

I. GENERACION Y DESARROLLO DE DIVERSOS TIPOS DE DISCURSOS mediante:

- a) la creación de textos pedagógicos concebidos a partir de los esquemas conceptuales propios de la cultura andina y no en base a la traducción de textos preparados en castellano;
- b) la creación de mecanismos de producción específica de textos en talleres destinados a dicho efecto (por ejemplo, talleres de matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales , etc);

- c) la producción de textos de diversa índole y no sólo literario-estéticos mediante concursos y premios;
- d) la traducción de diversos temas y géneros, tanto de la literatura universal como de la etnoliteratura, a las lenguas andinas;
- e) la preparación de antologías de textos tanto clásicos como contemporáneos pertenecientes a las lenguas andinas;
- f) el pedido a los organismos de gobierno de la traducción de textos y dispositivos legales fundamentales.

II. INVESTIGACION ORIENTADA HACIA EL DESARROLLO DE LOS MECANISMOS DISCURSIVOS Y ESTILISTICOS consistente en:

- a) la investigación de los procesos de socialización y conceptualización propios del mundo andino para la formulación de pautas en la elaboración de distintos tipos de discursos;
- b) el análisis de los mecanismos de transmisión de conocimientos empleados en textos producidos por los diferentes programas de educación bilingüe;
- c) el estudio de los géneros literarios y recursos estilísticos empleados en la literatura clásica y contemporánea en lenguas andinas;
- d) la elaboración de diccionarios con entradas y definiciones en lengua andina con la finalidad de recuperar la terminología nativa y la consiguiente eliminación de préstamos;
- e) la formación de bibliotecas con textos en y sobre lenguas andinas existentes en otros países, en base al acopio de materiales editados, fílmicos y xerográficos.

III. APLICACION DE LOS RECURSOS DE GENERACION DE TEXTOS CON FINES PEDAGOGICOS mediante:

- a) el empleo de las lenguas andinas en debates y discusiones de carácter académico y científico;
- b) la producción de textos de apoyo para la formación de profesores de lenguas andinas (se sugiere por ejemplo, la traducción de los 5 textos de divulgación editados por la UNESCO y otros materiales similares), de manera que puedan servir de refuerzo en su preparación;
- c) la inclusión en los cursos de capacitación docente de actividades de uso oral de lenguas andinas como complemento de los métodos didácticos;
- d) la orientación de la producción de materiales pedagógicos que no estén concebidos exclusivamente por las exigencias curriculares de manera que puedan ser empleadas con otros fines, por ejemplo la educación de adultos.

IV. DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PARA LA DIGNIFICACION DE LAS LENGUAS ANDINAS, DE MANERA QUE CAUSEN UN IMPACTO MAS MASIVO TANTO EN EL MUNDO URBANO CRIOLLO COMO EN EL MESTIZO E INDIGENA, a través de los siguientes mecanismos:

a) El empleo de los medios de comunicación masiva:

- la radio (ampliando espacios para todos los géneros y capacitando a los locutores y libretistas en el uso correcto y creativo de la lengua);
- la prensa escrita (obteniendo suplementos y/o espacios habituales en periódicos de amplia circulación);
- la televisión (con la conducción de programas en los idiomas para presentar avisos noticiosos, concursos y festividades).

En todos ellos se procurará buscar espacios periódicos destinados al tratamiento de temas específicamente lingüísticos (relacionados por ejemplo , con la normalización), cuidando que los programas mantengan un nivel de presentación adecuado.

b) La inclusión de la temática "lengua" en las reivindicaciones y prácticas de los organismos de base, mediante:

- la legalización del uso obligatorio de espacios en los medios de comunicación social ;
- el derecho a la educación en el idioma propio;
- el uso legal de nombres propios y apellidos normalizados según los cánones ortográficos propios de las lenguas, incluyendo la facilidad en el reprocesamiento de las tarjetas de identificación personal .

c) El reconocimiento oficial del carácter multilingüe de los estados, en las siguientes instancias:

- en documentos oficiales; incluidos formularios de todo tipo;
- en el aparato legal y jurídico, así como en otras áreas, como las de servicios básicos (salud);
- en los ministerios e institutos de cultura nacionales; públicos en lengua y ortografía propia;
- el privilegio de los que saben la lengua andina en las puestos claves de la administración y los servicios públicos (exigiendo exámenes de suficiencia, por ejemplo).

5.3. SESION PLENARIA SOBRE LOS INFORMES DE LAS COMISIONES

La sesión tuvo como moderadora a M. Zúñiga y comenzó con la lectura del informe del primer grupo referido al tratamiento léxico de las lenguas quechua y aimara en el ámbito educativo, aceptado por el Taller sin mayores

comentarios. Se hicieron, sin embargo, algunas precisiones referentes a la diagramación de los textos escritos y a técnicas comúnmente utilizadas, derivadas de la publicidad y de textos escritos en otras lenguas. Se recomendó no hacer uso de "negritas" o "itálicas" para destacar palabras acuñadas, por cuanto se podría así distraer al lector, además de hacer el texto poco elegante. Se acordó prestar particular atención a aspectos como los mencionados a fin de lograr una mejor presentación visual del texto en lengua indígena.

Otros aspectos relevados del informe son los referentes al recurso de la perífrasis para acuñar nuevos términos y a las necesidades de diseñar actividades pedagógicas que sensibilicen a los educandos y promuevan una actitud diferente ante los préstamos. Se sugirió contraponer textos con préstamos y textos normalizados. Se reiteró también la necesidad de recurrir principalmente a la morfología de estas lenguas en la creación de nuevos vocablos.

La lectura del informe del segundo grupo suscitó una larga discusión relacionada con algunos de los términos especializados utilizados. Invocando la posición calvetiana, P. Plaza solicitó tanto al grupo como al Taller en su conjunto no utilizar el término "lengua vernácula" o "lengua indígena", proponiendo en su reemplazo "lengua nacional". Ello motivó la participación de diversos miembros del Taller, incluyendo en el debate también los términos "lengua materna" y "primera lengua".

Al no llegar a consenso, la moderación de la plenaria dió por suspendido el debate y solicitó se retome el informe de trabajo del grupo y se discutan sus propuestas.

Se explicó que las razones que habían llevado al grupo a poner mayor atención en aspectos de nivel macro, tendientes a fortalecer y promover el uso de las lenguas indígenas, que en cuestiones de tratamiento sintáctico y estilístico del quechua y del aimara para potenciarlas como lenguas de educación, se derivaba del poco conocimiento que se tiene del nivel discursivo en estas lenguas. Es por ello que el informe del grupo concluye con recomendaciones respecto de investigaciones que habría que promover.

Inicialmente algunos asistentes replantearon una vez más la cuestión de la escritura del quechua y solicitaron al Taller tomar una posición clara en favor de la unificación de los alfabetos actualmente en uso en Bolivia, Ecuador y Perú.

6. GRUPOS DE TRABAJO

El día jueves 26 de octubre estuvo dedicado al trabajo en 3 grupos: metalenguaje, lenguaje pedagógico y léxico para ciencias, matemáticas y otras asignaturas. El presidente propuso cuatro puntos de trabajo con el fin de unificar en lo posible la presentación de los debates efectuados en las distintas mesas:

- a) procedimientos sobre cómo crear los términos,
- b) rescate de los términos de las experiencias en curso,
- c) estrategias de capacitación en el uso de los nuevos términos,
- d) identificación de vacíos.

Los resultados de los grupos de trabajo fueron presentados el día viernes 27 de octubre.

6.1. INFORME DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE METALENGUAJE

Coordinador: Rodolfo Cerrón - Palomino

Relator: José Mendoza

Generalidades

La creación de un metalenguaje para el tratamiento de la gramática es aún una tarea por hacerse. Existe, sin embargo, un incipiente desarrollo en la elaboración de gramáticas y otros textos que han utilizado ya un metalenguaje a partir de términos acuñados.

Es tarea de este taller llegar a criterios unificados sobre algunos de los términos gramaticales y contribuir así a la unificación del quechua y del aimara.

I. SEÑALAMIENTO DE CAMPOS SEMANTICOS Y CRITERIOS DE ACUÑAMIENTO

Debemos señalar que tanto la determinación de los campos semánticos específicos como el consiguiente acuñamiento de términos para cubrirlos,

responde a la concepción de lo que se entiende por lengua y más específicamente por gramática.

Para la elaboración de las gramáticas pedagógicas en lenguas andinas se recomiendan usar en primer término la misma lengua, lo que contribuirá al desarrollo de su propio metalenguaje. En segundo lugar, la presentación de los temas estudiados deberá reflejar la estructura subyacente a las lenguas para cuyo efecto pueden tomarse como elementos de referencia las gramáticas de corte estructural existentes.

Teniendo en cuenta esta situación se ha procedido a la elección de tres campos semánticos correspondientes a los siguientes componentes en la gramática:

- 1) Fonología y ortografía
- 2) Morfosintaxis
- 3) Léxico-semántica.

Sobre la base de estos campos semánticos se procedió a la revisión y comparación de los materiales disponibles en el Taller (básicamente los materiales de los proyectos de educación bilingüe de Ecuador y de Puno, Perú). Durante dicha revisión se comprobó que no existe, en principio, necesidad alguna de recurrir a los préstamos. La solución implícita adoptada, por consiguiente, ha sido siempre la autárquica, es decir aquella que parte de los recursos propios de la lengua. En este proceso se advierte que los criterios de acuñamiento empleados siguen dos direcciones fundamentales:

- a) funcionales
- b) calcos etimológicos

Es opinión de la Comisión que dichos procedimientos pueden seguir empleándose fructíferamente pues lejos de ser excluyentes se complementan. Estas experiencias nos muestran que donde uno de los recursos resulta oneroso en términos formales, el otro puede resolver el problema. En cualquier caso, lo que debe tenerse muy en cuenta es el acuñamiento de términos unívocos, es decir precisos, evitándose las polisemias.

II. IDENTIFICACION DE VACIOS

El cotejo del material terminológico existente permitió detectar áreas ya cubiertas y otras inatendidas. En relación con el primer aspecto ofrecemos un listado de términos coincidentes en cuanto a forma y significado. En relación con el segundo aspecto, en principio se ha tratado de sugerir algunos términos tanto para el quechua como el aimara con el aporte de los hablantes de los tres países participantes. Se advierte, sin embargo, que un trabajo

semejante requiere mayor tiempo y reflexión así como la disponibilidad de materiales lexicográficos.

De otro lado, resultan muy útiles los esfuerzos de recopilación que se han venido haciendo del léxico gramatical acuñado hasta la fecha.

III. TERMINOS GRAMATICALES EN QUECHUA Y AIMARA

A continuación se ofrecen las listas de términos encontrados en los materiales dentro de los campos semánticos mencionados. Se incluyen los términos propuestos para el aimara en la columna de Bolivia, donde además figuran propuestas quechuas (q)

FONOLOGIA

BOLIVIA	PERU	ECUADOR	TERMINO
uyay (q) sapa arsuri yaqhampi arsuri waqwan rimaq (q)	sapaq rimaq hukwan rimaq	unyay/uyay uyary uyaihua/ upa uyari tati chillina/shuku uyay chaupi	sonido vocal consonante consonante sílabas sílabas núcleo margen prevocálico postvocálico intervocálico oclusivas fricativas nasales sordas sonoras
uña laqra (q) aru qallu p'iqi/chuyma	sinú phasmi tuqya uma/sunqu qurpa		

ORTOGRAFIA

BOLIVIA	PERU	ECUADOR	TERMINO
chiqap(a) qillqa qillqa jach'a qillqa jisk'a qillqa jaktapit(a) qillqa markha(a) tukuyañ(a) markha	allin qillqay qillqa hatun qillqa huch'uy qillqa phawasqa qillqa ch'iku rima ch'ikuq/ tukuchay ch'iku samay ch'iku	alliquillcai killka jatun quillca uchilla quillca iñu chupa iñu chupa ishkai iñu catina iñu	ortografía letra mayúscula minúscula cursiva punto punto final coma punto y coma dos puntos puntos suspensivos punto seguido comillas guión
samat'añ(a) markha			
paya markha	ishkay ch'iku		
qurpa markha	qurpa ch'iku		

jist'iri
jiskt'aña markha
tapurina (q)
musphachina (q)
musphart'aña
markha

siqi
wichq'achiq
tapukuy ch'iku
tapuchina
qapariq ch'iku
taspichina

seque
huichcachi

raya
paréntesis
signos de
interrogación
signos de
admiración

simi iskay

deletrear

MORFOLOGIA

BOLIVIA

PERU

ECUADOR

TERMINO

sapi (q/a)

sapi

sapi

morfema
alomorfo
morfema libre
morfema ligado
tema

junt'achiq (q)
puqhachiri
suti puqhachiri
arsuñ(a) puqhachiri

junt'achiq/
simi qimi
suti hunt'achiq
rimana

yaparic

raíz
sufijación
sufijo

suptaña
arsuptaña
arsuña
muyuyaña
mayxaptayiri
suti yiri

hunt'achiq
sutichay
rimanachay
rimana
muyuchiy
hukyachiq
suti yachiq

suti yaparic
shimi cachic
yaparic
shuti yay

sufijo nominal
sufijo verbal

nominalización
verbalización
conjugación

suti muyuyiri

llojsichina
suti muyuchiq

tiscuna

casos
c. nominativo
c. genitivo
c. acusativo
c. dativo
c. locativo
c. direccional
c. causativo
c. limitativo
c. instrumental
flexión
derivación
declinación

SINTAXIS

BOLIVIA

PERU

ECUADOR

TERMINO

amuyt'awi
suti (a/q)
arsuri

rimay
suti
rimana/
rimachi

yayài
shuti
imachic/
shimi cachic

oración
nombre
verbo

mayxachiri	suti tikrachiq	shutilli/ shutiman kuska	adjetivo
suti lanti	rimana tikrachiq suti ranti	shuti ranti	adverbio pronombre p. personal p. demostrativo
uñacht'ayiri syti lanti	qhawachikuq suti ranti		p. indefinido p. interrogativo
jiskt'iri sati lanti	tapukuq suti ranti		adverbio lugar a. tiempo a. modo
aru manqha aru yatiña walja sapa (q) tukuta jipthaptayiri jipthaptayiriña arkasiri	simip ukhun rimay yachay achka sapa tukusqa huñuchiq huñuchina qatichina/ tawqana (qasi) rimay tinkusqa rimay	rimay yachay taucaj sapa	gramática (estr.) gramática (ped.) plural singular participio nexo (conjunc.) coordinación subordinación
amuyt'awi jikit(a) amuyt'awi luriri arsuta phuqxataña chiqap phuqxatiri maysat phuqxatiri kun(a) phuqxatiri	raraq rimashqa hunt'achina chiqaq tukusqan qaylla tukusqan imapastukusqan	imac imashca	oración simple o. compuesta sujeto predicado complementación c. directo c. indirecto c. circunstancial paradigma modo m. indicativo m. subjuntivo
kunxama	niraq		tiempo presente pasado
pacha (q/a) jichha pacha nayra pacha	pacha kunan pacha qayna pacha	pacha kunan pacha sarun pacha/ ñaupac pacha kaya pacha	futuro

LEXICO

BOLIVIA

aru

ch'ipa aru
aru pirwa

mantxaña

PERU

simi

mata simi
qullqa simi/
pirwa simi
yaykuna

ECUADOR

shimi

shimi yucpanca

yaycuna

TERMINO

palabra
lexema
palabra compuesta
diccionario

entrada

aru arsuyaña	simi rimachi niynin	shimi rimachi	definición significado
unanchaña kikipa awqasiri aru	unanchay kaqla simi manatinkuq simi/ awqanakuq simi	unanchina kaqla simi antónimo	significar sinónimo
walxa unanchani	achka unanchayuq	achka unanchayac	polisemia

La segunda lista contiene los términos coincidentes fundamentalmente en significado, aunque a veces no en forma debida al empleo de distintos sistemas ortográficos.

TERMINOS GRAMATICALES DE CONSENSO EN CUANTO AL QUECHUA

PERU	ECUADOR	TERMINO
sunqu	shuncu	núcleo
uyay	uyai	sonido
alli qillqay	alli quillcai	ortografía
qillqa	quillca	letra
huch'uy qillqa	uchilla quillca	minúscula
hatun qillqa	jatun quillca	mayúscula
siqi	seque	guión, raya
wichq'achiq	huichcachic	paréntesis
saphi	sapi	raíz
sutichay	shutiyay	nominalización
suti	shuti	nombre
suti ranti	shuti ranti	pronombre
rimay yachay	rimai yachai	gramática
sapa	sapa	singular
achka	achca/taucac	plural
ruraq	(imac)rurac	sujeto
pacha	pacha	tiempo
kunan pacha	kunan pacha	presente
qaya pacha	kaya pacha	futuro
simi	shimi	palabra
yaykuna	yaycuna	entrada
simi rimachiq	shimi rimachi	definición
unanchay	unanchana	significar
kaqla simi	caqla shimi	sinónimo
achka unanchayuq	achca unanchayuc	polisemia

IV. ESTRATEGIAS

En relación con las estrategias de capacitación en el uso de los nuevos términos, la práctica parece demostrar que las mayores dificultades surgidas en la aplicación de los mismos obedecen a una insuficiente capacitación de los maestros en cuestiones de gramática y nociones básicas de lingüística y sociolingüística.

Por lo demás, una de las recomendaciones que puede hacerse en relación con la enseñanza de los alumnos es aquella consistente en la presentación de los mismos con ejemplos suficientes, confrontándolos con los términos de manera que el significado pueda aprenderse contextualmente y de manera precisa.

Asimismo, es necesario reconocer que una buena parte de las dificultades en el uso y aceptación de la terminología obedecen a la falta de un trabajo sistemático y coordinado en las distintas instituciones y programas de los diferentes países en el trabajo de elaboración léxica.

DEBATE SOBRE EL TEMA METALENGUAJE

El debate reveló que aún no existe consenso sobre la necesidad de la elaboración de terminología para expresar los 'casos' en quechua. Por un lado, se recordó que la categoría 'caso nominal' en quechua representa un calco de las gramáticas del latín y griego y que una categoría especial de 'caso' para un pequeño grupo de sufijos complica la terminología gramatical. En el Ecuador fueron excluidos los 'casos' por no existir todavía un acuerdo sobre su funcionamiento en los diferentes dialectos.

La opinión contraria sustentó que la categoría 'caso' juega un rol sustancial en quechua y aimara y que para el desarrollo del metalenguaje es preciso abstraer el nivel de la discusión gramatical para poder crear términos necesarios en la posterior discusión del análisis gramatical. Se advirtió que esta discusión debe proseguir en un futuro mediano.

En lo que sí hubo acuerdo fué en la recomendación de crear el metalenguaje a partir de la propia lógica y conciencia de las lenguas quechua y aimara, tal como lo hicieron los latinos al descubrir su lengua.

Se acordó agregar a los campos semánticos del metalenguaje uno referido al lenguaje sobre texto y discurso.

Se destacó la coincidencia hallada en 25 vocablos en el trabajo realizado en contextos diferentes en el Perú y Ecuador, lo cual apunta no sólo a la similitud de estrategias seguidas sino a recursos que las propias lenguas ofrecen para su desarrollo.

Un participante del taller de metalenguaje expresó que dentro del inventario que hizo el grupo hay una zona gris que reúne distintas propuestas de los 3 países y donde se podría obtener un consenso. Pero es la zona de 'vacíos' la que da lugar a esperanzas unificadoras, ya que aquí el terreno es propicio para inventar mecanismos de creación que generen vocablos para los 3 países y se eviten en el futuro nuevas zonas grises.

La participación de los aimara hablantes bolivianos integrantes de este grupo en la confección de la lista de términos propuesta fue muy activa, pese a no contarse aún con textos escolares en aimara en Bolivia.

Las tareas que se vislumbran para el futuro son:

- a) La discusión entre los diferentes proyectos con la participación de Bolivia.
- b) En el caso aimara, trabajar en conjunto para lograr un consenso sobre las sugerencias hechas por el Taller. No se debe excluir la posibilidad de calco de términos quechuas en aimara como estrategia de creación de terminología gramatical.
- c) Se invoca a los participantes quechua y aimara hablantes a empezar a redactar artículos técnicos-científicos de análisis de alguna categoría gramatical escritos en lenguas andinas.

6.2 INFORME DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE LENGUAJE PEDAGOGICO

Coordinadora :Sally Richards

Relator: Arturo Moscoso

I. PAUTAS PARA LA CREACION DEL LENGUAJE PEDAGOGICO

1.1 Sobre la creación del lenguaje pedagógico propiamente dicho.

- Partir del lenguaje cotidiano y apoyarse en los morfemas necesarios para dar nuevos usos a los términos y seguir las recomendaciones dadas en el grupo que trabajó sobre la elaboración del léxico.
- Evitar la polisemia, es decir, el uso de una misma raíz con varios significados, ejemplo: qillqay que se usa para escribir, rayar, etc.; lo mismo ocurre con suti, simi, etc.

- Recordar que el sólo uso de morfemas o la alteración del orden sintáctico relacionado a una misma raíz no contribuye suficientemente a la diferenciación de los nuevos términos a los que se quiere dar una función pedagógica.
- Estudiar y describir el lenguaje utilizado en procesos de socialización primaria.

1.2 Sobre la presentación de las instrucciones en textos y manuales.

- Elaborar instrucciones breves en las que se incorpore el nuevo lenguaje pedagógico.
- Apelar al uso de íconos o símbolos gráficos que reemplacen las explicaciones largas.
- Usar los íconos sin variaciones a lo largo del texto para un mismo concepto o actividad.
- Las instrucciones para el desarrollo de las actividades pedagógicas deben ser explicitadas en el propio idioma para su mayor comprensión. Sólo en última instancia se puede recurrir a la traducción de la segunda lengua.
- Las instrucciones deberán elaborarse, en lo posible, en la 1ra. persona inclusive, a fin de invitar a la ejecución de una actividad y evitar el imperativo.
- En la diagramación, emplear los elementos culturales propios como recursos para la ejecución de actividades pedagógicas, ejemplo: q'ipi.
- Las ilustraciones de los textos pedagógicos no deben distraer el objetivo pedagógico propuesto.
- Los textos de los primeros grados deben organizar sus unidades y lecciones, procurando mantener una misma estructura para lograr la adquisición de rutinas pedagógicas que le faciliten al maestro el desarrollo metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Incorporar en los textos para el alumno y el maestro glosarios de los términos creados o recuperados o reintroducidos y la glosa en el idioma materno en lo posible como ejemplo de su uso. En última instancia, se puede incluir la traducción al castellano.
- En los textos para maestros deben incluirse los procedimientos de formación de palabras que han sido usados en la creación de formas acuñadas.
- En los casos en los que los maestros no estén familiarizados con el lenguaje pedagógico, se recomienda en un inicio, redactar las guías metodológicas para maestros en castellano para, posteriormente, incrementar el uso del quechua y aimara.

- En la diagramación de cada página de los textos para niños, se debe determinar la proporción destinada a los gráficos.
- Buscar formas que contribuyan a que los maestros lean los manuales destinados a ellos. Se recomienda buscar recursos que faciliten su lectura o rápida comprensión de los elementos claves que constituyen el mensaje. Ejemplo: uso de historietas, títulos y subtítulos que sintetizen el tema gradualmente o el uso de "leads" (microresúmenes del mensaje)
- Es recomendable propiciar la utilización de abreviaturas en quechua y aimara para conceptos generales. Ejemplo: CH (chunkakuna)
- Recomendar, en todo lo que sea posible, la utilización de la lengua propia quechua, aimara para boletines, guías, cartillas, así como en talleres de formación. Sólo el uso del idioma proporciona las condiciones para desarrollarlo.

II. TERMINOS LINGÜÍSTICOS PARA LA NORMALIZACION DEL LENGUAJE PEDAGOGICO

2.1 Términos que señalan ACCIONES o PROCESOS

AIMARA	QUECHUA	CASTELLANO
Samañchaña	Llimp'iy	Colorear
Lip'iyaña	K'askachiy	Pesar
Siqichaña	Ñiqichay	Ordenar
Thaqaña	Mask'ay	Buscar
Khuchhuña	Khuchuy, k'utuy	Cortar
Payachaña	Tupachiy	Aparear
Tantaña	Tantay	Juntar
Sixstaña	Siq'iy	Dibujar
Qalltaña	Qallariy	Empezar
Sixuña	Raqhay	Rayar
Wakichaña	Wakichiy	Preparar, organizar, planificar
Qillqaña	Qilqay	Escribir
Uñaña	Ñawiriy	Leer
Chiqaña/Askichaña	Chiqanchay/Allin yachiy	Corregir
Uñaña	Rikuy	Ver
Uñakipaña	Qhawariy	Observar
	Qhawaykuy	Mirar
Ajlliña	Aqllay/Akllay	Seleccionar
Phuqhachaña	Junt'achiy	Completar
Yatiqañataki uñaña	Yachaqaykuy	Estudiar
Apsuña	Urqhuy	Extraer, sacar
Tupuña	Tinkuchiy	Comparar
Wasitat arsuña	Watiqmay rimay niy	Repetir
Sutiyaña/ Sutichaña	Sutichay	Nombrar
Chiqt'aña	Imasmari	Adivinar

Jaljaña	P'itiquay (hilos)	Separar
T'aqaña	T'aqay	Reemplazar
Lantiña	Watijmanta churay	
Jaqukipaña		
Chimpuña	Chimpuy	Marcar
Jaysaña	Kutichiy	Responder
Jiskhiña	Tapuy	Preguntar
Waruña	Takiy	Cantar
Amtaña	Yuyariy	Recordar
Yatiña	Yachay	Saber
Yatiqaña	Yachaqay	Aprender
Yatichaña	Yachachiy	Enseñar
Uñachat'ayaña	Rikuchiy	Mostrar
Uchaña	Churay	Colocar
Chhaqtayaña	Pichaqay	Borrar

2.2 Términos que señalan PRODUCTOS

AIMARA	QUECHUA	CASTELLANO
Lurawi	Ruwanapaq	Ejercicio
Utan(a) lurañataki	Wasipi ruwanapaq	Tarea
Lurañanaka	Ruwaykuna	Actividad
Akhama	Kayjina/kayhina	Ejemplo
Jawari	Willay	Cuento
Khakt'ayir arunaka	Qalluwatana	Trabalengua
Chiqt'añataki	Imasmari	Adivinanza
Jarawi	Jarawi	Poema
Kirki	Takiy	Canción
Aruskipasiwi	Rimanaku	Diálogo
Arunaka	Simikuna	Vocabulario
Jan uñt'ata arunaka	Musuq simikuna	Palabras nuevas
Maj arunaka	Waqniq simikuna	Palabras de otras variedades
Uñakipa	Qhawayku	Evaluación
K'anat arunaka	Simp'a Simikuna	Crucigrama
Jis saña	Kutichiy	Respuesta
Jiskhi	Tapuy	Pregunta.

2.3 Términos que señalan RECURSOS GRAFICOS

AIMARA	QUECHUA	CASTELLANO
Wachu	Kancha	Recuadro
Sixst'ata	Siq'i	Dibujo
Sixsu	Raqhay	Trazo
Chimpu	Chimpu	Marca
Siqi	Sinru	Fila, columna
Muyu	Muyu	Círculo

2.4 Términos que señalan INSTRUMENTOS PEDAGOGICOS

AIMARA	QUECHUA	CASTELLANO
Qillqa panka	Qillqana Panka	Cuaderno
Qillqa chhaqtayiri	Qillqana	Lápiz
	Qillqay pichana	Borrador
Panka	Raphi	Papel
Laphi	Panka	Libro
	Raphi	Hoja
Qillqapirqa	Chiqana	Regla
	Qillqana pirqa	Pizarrón
	Yuraq qillqana	Tiza
	Jatun Siq'i	Mapa
		Cuadro, lámina
		Mesa
Qunuña	Chukuna	Silla
Khuchhuña		Banco
Sami	Llimp'i	Tijera
Lip'iña	K'askana	Color
		Pegamento

III. ESTRATEGIAS DE CAPACITACION

- En la capacitación de los maestros se debe destinar un espacio para el aprendizaje y ejercitación del lenguaje pedagógico, abriendo la posibilidad también de crear y recrear dicho lenguaje.
- El lenguaje pedagógico de los textos para niños y maestros debe facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas recurriendo mínimamente a una instrucción oral.
- Procurar que la práctica docente se realice directamente con niños .

- Planificar la utilización de videos para demostrar la efectividad del uso del lenguaje pedagógico en el aula.
- Planificar la capacitación por etapas, según el avance de las unidades. La recomendable es programar de 3 a 4 reuniones durante el año escolar.
- Buscar formas que faciliten el interaprendizaje de los maestros, es decir, el intercambio de ideas, experiencias, materiales, recursos metodológicos y otros.
- Promover que en los cursos de capacitación se emplee el quechua y el aimara.
- Organizar talleres de creación de cuentos, canciones, adivinanzas, juegos, etc. como componentes de los recursos de capacitación.
- En la capacitación de los maestros se recomienda incidir en la expresión oral y escrita.

IV. IDENTIFICACION DE VACIOS

- No existe sistematización sobre lo creado a nivel de cada país sobre el lenguaje pedagógico.
Se recomienda:
 - a) que en cada país se sistematicen los términos acuñados;
 - b) que se elabore un glosario de frases empleadas para la realización de instrucciones en las diversas áreas de contenido.
 - c) que las entradas a los vocabularios se organicen por materias y orden alfabético.
- Falta de un lenguaje para la organización y la realización de las actividades en el aula.
- No se tiene una terminología referente a la pedagogía, la didáctica, etc. (esto es, el lenguaje técnico de la misma pedagogía).
- No existen pautas de cómo crear abreviaturas en las lenguas quechua y aymara.
- No hay suficiente información sobre los procesos pedagógicos seguidos en las comunidades indígenas.

DEBATE SOBRE EL TEMA LENGUAJE PEDAGOGICO

Se aclaró que, en lo que respecta a la redacción de guías para docentes, se recomienda el uso del quechua y el aimara en todo lo que sea posible, salvo casos en los que, por ser una experiencia nueva y no contar con los recursos humanos y técnicos (el lenguaje pedagógico necesario), resulta conveniente, transitoriamente, recurrir al castellano como lengua instrumental.

También se señaló que las propuestas concernientes a capacitación se referían únicamente a acciones destinadas al uso del lenguaje pedagógico de parte de los docentes y promotores involucrados en los programas de educación bilingüe intercultural, y no a capacitación en general.

De otra parte, se creyó útil evaluar la conveniencia de incorporar en los textos un conjunto de signos o señales presentes en las culturas en contacto.

Se precisó que, pese a no tener material didáctico escrito en quechua o aimara para grados superiores en Bolivia, la participación boliviana había sido importante para el trabajo de este grupo.

Por último, se recomendó estimular la investigación de las formas de socialización y de aprendizaje informal de las culturas quechua y aimara, específicamente en lo que respecta al lenguaje utilizado en esos procesos. Asimismo, será necesario investigar o experimentar cómo utilizar los resultados de tales investigaciones en la pedagogía de los programas interculturales bilingües, es decir, en las estrategias que se diseñen para contextos de educación formal.

6.3. INFORME DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE LEXICO PARA CIENCIAS, MATEMATICAS Y OTRAS ASIGNATURAS.

Coordinador: Xavier Albó

Relator: Alfredo Quiroz

I. GENERALIDADES

En el grupo surgió, en principio, un debate general sobre la relación existente entre la elaboración de un lenguaje pedagógico y a) los contenidos culturales b) la forma en la cual se presenta el desarrollo curricular en el proceso educativo.

El currículo organizado por asignaturas parece en este sentido, reproducir una estructura de conocimiento de tipo formal, abstracto y descontextualizado

que poco se ajusta con el conocimiento y saber indígena, funcional e integrado.

Sabemos que el conocimiento no se dá en compartimentos, en campos separados, y menos aún en las culturas nativas en donde existe una profunda tradición y una vivencia colectiva a través de las cuales se expresan conocimientos científicos, que abarcan en forma integral todos los niveles: económicos, sociales, religiosos, míticos, naturales y matemáticos, entre otros.

Esta realidad de orden cultural se refleja en el aspecto lingüístico siendo la lengua el vehículo fundamental a través del cual se expresan los campos semánticos de una cultura determinada.

El grupo señala entonces como punto de partida para la elaboración de los programas educativos que debe existir una correspondencia entre una y otra forma lingüística y conceptual de organizar y concebir la educación, lo cual debe repercutir en la elaboración del currículo, del material educativo y del lenguaje pedagógico que lo vehicula. No obstante, a partir de esta recomendación, se reconoce, la extrema necesidad de elaboración y desarrollo de un lenguaje educativo para las lenguas nativas, que posibilite su introducción como medio actual del proceso educativo formal. Por tanto, la necesidad de creación y acuñación de nuevos términos para todo el complejo de áreas temáticas o asignaturas del currículo escolar.

Dada la escasez del tiempo a disposición, el grupo se concentró en el área de matemáticas por ser esta una de las áreas donde hay mayor demanda y necesidad de aprendizaje por parte de la población nativa y además teniendo en cuenta los libros disponibles y la experiencia de algunos de los integrantes del grupo en este campo.

Así, el grupo trabajó basándose en la lista de términos acuñados en el Ecuador y en el quechua de Perú, confrontándolos entre sí y con el quechua y aimara de Bolivia.

El grupo indicó que lo fundamental del área de matemáticas debe ser el desarrollo de destrezas y habilidades de pensamiento lógico y de cálculo. Destrezas y habilidades que no subrayen el aprendizaje memorístico de términos y conceptos descontextualizados, sino que tengan en cuenta aquellos propios de cada grupo étnico y que por tanto el niño en parte ya ha adquirido antes de ingresar a la escuela.

Desde este punto de vista, en el análisis surgieron algunas dudas sobre si resulta imprescindible, teniendo en cuenta las actuales condiciones del contexto cultural indígena, traducir todo el complejo del lenguaje matemático desarrollado hasta el momento en la tradición escolar "occidental" a las lenguas nativas.

La acuñación de algunos términos de carácter particularmente formal y abstracto como "minuendo", "sustraendo", "cociente", "multiplicador", etc., no parece en ese sentido útil para el desarrollo armónico de las habilidades y destrezas funcionales al contexto aborígen que antes señalábamos. Más aun si tenemos en cuenta que este tipo de duda también es validado para la enseñanza de la matemática en el mismo contexto urbano del hispanohablante.

Otro problema que reiteradamente surgió en la discusión sobre la elaboración de nuevos términos, fue el de la diferenciación que existe en las culturas indígenas, de expresar de manera distinta cantidades y medidas (ciencias naturales), dependiendo de su carácter animado o inanimado.

En particular en el aimara, el grupo señaló la importancia de respetar esta diferenciación, en la medida de lo posible, subrayando como criterio, la necesidad de buscar términos intermedios que superen esta dualidad.

En general, en cuanto a la creación de nuevos términos, se retoman y aceptan los criterios metodológicos ya señalados en los documentos base de Ecuador y Perú: ampliación semántica, composición morfológica, recuperación de arcaísmos, introducción de variantes dialectales, etc.

Se acepta la importancia de generación de vocabularios pedagógicos para el currículo escolar, pero pensando semánticamente en el idioma nativo y no en castellano, partiendo de las características culturales propias y ampliando campos lingüísticos conceptuales, en forma armónica con la tradición cultural nativa.

El préstamo es concebido como un recurso último, más fácilmente utilizable para algunas terminologías de tipo científico, abstracto, ya comunes a muchas lenguas, como por ejemplo, matemáticas, geometría, etc., siempre que no generen resistencia en los hablantes de la lengua.

En cuanto a la geometría, el grupo se refirió únicamente a la terminología más esencial: círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo, etc.

El grupo recalcó la importancia de adelantar trabajos presentados en forma similar a los de Ecuador en los demás países andinos, con el fin de poder establecer comparaciones que conduzcan a una posible estandarización del lenguaje pedagógico, a través de la realización de reuniones de trabajo como ésta.

Con el fin de adelantar el análisis propuesto, se elaboró un cuadro comparativo entre el lenguaje de las matemáticas y la geometría utilizado en Ecuador y Perú, agregándole posibles usos en Bolivia, para el quechua y propuestas para el aimara.

II. VOCABULARIO QUECHUA Y AIMARA PARA MATEMATICA Y GEOMETRIA

MATEMATICA

AIMARA		QUECHUA		CASTELLANO
BOLIVIA	BOLIVIA	PERU	ECUADOR	TERMINO
Jakhu-ña	yupa-y	id	id	contar
jakhukata-	yapa	id	id	adición
jakhuqa-	qhichu-	id	id	sustracción
miraya-	mira-	id	id	multiplicar
laki-	rak'i-	id	id	dividir
khakhuqayasiri	qhichuchikuq	id	id	minuendo
jakhuqiri	qhichusqa	id	id	sustraendo
mirayari	miraq		id	multiplicando
miriri	mirachiq	id	id	multiplicador
mirata	mirasqa	id	tucui	producto
lakiri	rak'ichikuq	id	rakirij	dividendo
lakiyasiri	rak'iq	id	id	divisor
lakirata	rak'isqa	id	tucuipacpacta	cociente
jilt'a	puchu	id	id	residuo
p'aki-	p'aki-	id	id	fraccionar
p'akita	p'aki	id	id	quebrado
(ma)chikani	khuskan	id	chawpislla	medio
tantata	tanta	id	id	conjunto
jiliri	kuraq	id	ashtahuan	mayor que
sullkiri	sullk'a	id	id	menor que
ch'usa	ch'usaq	id	illaj	vacío, cero
kikpa	kikin	id	pacta	igual
junu	junu	id	id	millón
mariri	ñawpa	id	id	primero
payiri	iskayñiqi	id	ischiniqui	segundo
tunkiri	chunkañiqi	id	chunkaniqui	décimo

GEOMETRIA

BOLIVIA	BOLIVIA	PERU	ECUADOR	TERMINO
muyu(chu)	muyu	id	runpa	círculo
murqu'u	murqu'u	id	runpa muyu	esfera
pusik'uchuni	tawa k'uchu	id	chusku manña	cuadrado
sayt'u	sayt'u	id		rectángulo
kimsak'uchuni	kinsa k'uchu	id	kimsamanña	triángulo
k'uchu	k'uchu	id	cuchu	ángulo
tiqi				lado
pampa	panpa	jawan	id	superficie

ESPACIO

pacha	pacha	id	id	espacio
-------	-------	----	----	---------

TIEMPO

askichawi	ñiqi	id	id	orden
askichaña	ñawpa	id	id	primero
	qhipa	id	id	último

DEBATE SOBRE EL TEMA LEXICO PARA MATEMATICAS, CIENCIAS Y OTRAS ASIGNATURAS.

El mayor debate se produjo en torno a los préstamos y arcaísmos como recursos para la elaboración del lenguaje pedagógico. En este sentido, se advirtieron dos corrientes, una que recomienda no apelar a préstamos sino como último recurso, para así mantener congruencia en relación a las propuestas presentadas en el Grupo 2 sobre el uso del castellano en los materiales didácticos.

Se enfatizó que la dificultad inicial en el uso de un arcaísmo recuperado no radica en el término en sí, sino en la captación o aprehensión del concepto en él expresado, hecho que ocurre con cualquier concepto que requiera de aprendizaje formal. Por otro lado, se ha comprobado que los alumnos aprenden fácilmente la nueva terminología y son más bien los maestros carentes de una capacitación adecuada los que son renuentes o encuentran dificultad en utilizarla debido a su escolarización en castellano.

La otra corriente considera que cuando los arcaísmos que se intenta recuperar están totalmente en desuso, el préstamo puede ser el recurso más adecuado, por razones pedagógicas, ya que forma parte de la lengua viva en las comunidades quechuas y aimaras.

Una posición reconciliadora propuso utilizar, en una primera fase de la enseñanza, el préstamo de manera oral, para facilitar la conceptualización en los niños, y luego ir introduciendo por escrito la palabra rescatada.

Se sugirió incorporar a los informes de grupo -en lo que sea posible- y en informes futuros la discusión que llevó a la toma de decisión sobre la adopción de los términos propuestos, a fin de que los lectores comprendan la lógica que hay detrás de la elección, el por qué de la elección y si hubo consenso final o ausencia del mismo.

Desafortunadamente, al no haberse grabado estos debates, no es posible atender a la solicitud por el momento.

7. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y ACUERDOS FINALES DEL TALLER DE NORMALIZACION DEL LENGUAJE PEDAGOGICO PARA LAS LENGUAS ANDINAS

I. CONCLUSIONES

1. En las discusiones en torno a la normalización de las lenguas andinas, a su normativización y posibilidades de estandarización, a menudo se confunden los planos oral y escrito de la lengua. En tal sentido, es necesario tener siempre presentes las diferencias que existen entre el uso oral y el escrito, entre lengua hablada y lengua escrita, así como tomar conciencia que el desarrollo escrito del quechua y del aimara constituyen un ámbito en el cual se lleva a cabo la tarea normativizadora, la misma que contribuye a su estandarización y normalización.
2. Se hace imprescindible lograr un uso cada vez mayor del léxico quechua y aimara recuperado, creado, reconstruido o prestado. En tal sentido, los participantes en este Taller deben promover en sus respectivos países el uso oral y escrito de las terminologías elaboradas para apoyar el desarrollo de un sistema educativo que tenga a las lenguas andinas como idiomas vehiculares. Los resultados de los trabajos de grupo, las coincidencias anotadas entre los esfuerzos desplegados en los diversos países y el consenso logrado en el Taller demuestran que esta tarea no es sólo deseable sino posible.
3. En el análisis y la descripción del quechua y del aimara es conveniente priorizar el estudio de los siguientes aspectos: fonología y ortografía, morfosintaxis, lexico-semántica y discurso.
4. El análisis y la descripción de las lenguas andinas tendrá mayor éxito si se parte de la lengua misma y se recurre a ella. Esta práctica exigirá la generación de un metalenguaje más adecuado.

5. El metalenguaje debe desarrollarse en consonancia con la estructura de la propia lengua. Asimismo, la creación de nuevas formas debe tener como base las posibilidades internas de los propios idiomas. La presentación de la nueva terminología se debe hacer a través de ejemplos abundantes que permitan aprehender cada concepto en su contexto.
6. La normativización de los términos con valor panandino debe promoverse a través del consenso. En el ámbito social comunitario se debe promover un uso creciente del quechua y del aimara tanto a nivel oral como escrito. En este sentido, resulta imprescindible también estimular la producción de programas radiales y difundir, estimular y apoyar la producción escrita en las lenguas andinas, tomando en cuenta los diversos tipos de discurso y de destinatario.

En ambos casos, los programas de educación bilingüe en actual ejecución, los centros de investigación y universidades, tienen la responsabilidad de apoyar el desarrollo de estas tareas y, en el caso concreto de la producción radial andina, de promover iniciativas relacionadas con la capacitación de locutores y periodistas quechua y aimara.

7. La normalización del quechua y del aimara no será posible si no se involucran también diversas acciones a nivel de la sociedad hegemónica.
8. La normalización de las lenguas andinas encuentra un espacio favorable en la educación bilingüe intercultural. En este ámbito es posible desarrollar un lenguaje pedagógico en los idiomas propios.
9. La creación del lenguaje pedagógico debe partir de la propia realidad de los pueblos y de su propio pensamiento, expresado a través de sus lenguas.
10. Con respecto a los préstamos del castellano, se considera que éstos deben utilizarse en última instancia, cuando se hayan agotado las opciones propias del idioma.

II. RECOMENDACIONES

1. Llegar a 1992 con un alfabeto panandino unificado que sea el resultado de un proceso en el cual intervengan, además, las poblaciones quechua y aimara hablantes.

2. Elaborar un manual de ortografía y puntuación para las lenguas andinas.
3. Influir sobre los respectivos Gobiernos para reformular el currículo de la asignatura de Ciencias Sociales en todo el sistema educativo, para rescatar la verdadera historia de los pueblos andinos, hasta aquí silenciada y por ende ignorada. Rescatar la historia significa comprender también todos los conocimientos en las diferentes áreas del saber, producidos por los habitantes de los Andes.
4. Escribir y editar antologías de las literaturas andinas para uso en las escuelas y colegios de la población hispanohablante, con el fin de promover el conocimiento de las culturas andinas en el sistema educativo nacional.
5. Promover encuentros regionales y nacionales para seguir la tarea de concordar y unificar no sólo el alfabeto, el lenguaje pedagógico, sino también nuestros conceptos de escuela y enseñanza, los conceptos de ciencia y de afirmación de la identidad cultural.
6. Promover la participación de quechuas y aimaras y de representantes de organizaciones populares en la planificación del desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural, con el concurso de especialistas en las diferentes áreas del conocimiento y con el respaldo decidido de los diversos Estados.
7. Crear mecanismos que permitan una interlocución permanente entre docentes, miembros de organizaciones, representantes de quechuas y aimaras de distintos países, así como de los especialistas, para lograr la unificación de los criterios que nos atañen.
8. Redactar las conclusiones del presente taller en quechua y aimara, a fin de difundirlas en las entidades representativas de estas culturas.
En el ámbito escolar, lograr el uso oral y escrito del léxico quechua y aimara recuperado, creado, reconstruido o prestado.
9. Apoyar en el ámbito social comunitario la producción escrita en quechua y aimara, tomando en cuenta los diversos tipos de discurso y de destinatario.
10. Desarrollar estrategias para recuperar y potenciar el prestigio de las lenguas andinas al interior de las propias comunidades y en la sociedad hispanohablante.

11. Privilegiar el empleo de los medios de comunicación masiva para lograr el reconocimiento del carácter multilingüe de los Estados.
12. Fomentar la producción literaria y científica en las lenguas andinas a través de concursos nacionales e internacionales.
13. Iniciar la redacción de ensayos sobre partes de las gramáticas quechua y aimara en dichas lenguas.
14. Organizar un sistema regular de capacitación lingüística para locutores y periodistas en idiomas andinos.

III. ACUERDOS

Se acordó:

1. La creación de un Secretariado Permanente Internacional Andino compuesto por tres miembros, Bolivia, Ecuador y Perú, y coordinado por un Secretario Ejecutivo.

El Secretariado, cuya sede será rotatoria entre cada una de las capitales de los países mencionados, funcionaría bajo los auspicios de la Agencia Española de Cooperación Internacional, UNICEF, UNESCO; instituciones con las cuales será necesario formalizar el compromiso asumido por sus representantes durante el Taller.

Este organismo estará dirigido por un año por Luis Enrique López, Ruth Moya y Pedro Plaza, en representación de Perú, Ecuador y Bolivia, respectivamente. Las funciones de este primer secretariado concluirán con la realización del segundo taller en 1990.

Las funciones del Secretariado serán las siguientes:

- a) Coordinación de las actividades que conllevan la aplicación de las propuestas elaboradas en el Taller.
- b) Creación de un Centro de Consulta de carácter permanente y ámbito panandino para apoyar las tareas de normativización.
- c) Divulgación entre las diferentes naciones y comunidades interesadas de las conclusiones y propuestas del Taller.
- d) Distribución interna de los materiales didácticos que se hayan elaborado a raíz de las propuestas del Taller.
- e) Organización de reuniones de trabajo nacionales e internacionales.

2. Convocar a concursos nacionales e internacionales para promover la escritura en quechua y aimara. Los dos primeros concursos serán:

- a) Un concurso internacional de narración corta para escolares.
- b) Un concurso internacional de ensayo para adultos. Dichos concursos se realizarán a dos niveles: uno nacional y otro internacional andino.

Los trabajos presentados serán promovidos por la radio. Para el desarrollo del primer concurso, se cuenta ya con el ofrecimiento de apoyo del representante de Cataluña.

A fin de estimular tanto la participación en el consumo como la propia producción escrita en estas lenguas, se buscarán los medios que hagan posible la publicación, por lo menos de los trabajos ganadores a nivel nacional e internacional andino.

3. Convocar a una segunda reunión internacional en la sede del Centro de Formación de la Agencia Española de Cooperación Internacional para octubre de 1990, con el fin de efectuar un seguimiento de aplicación de las propuestas del Taller.

4. Organizar un segundo Taller para 1991 para el Desarrollo Pedagógico de las Lenguas Andinas, a fin de:

- a) Evaluar la implantación de los criterios promovidos en el Taller 1989 y los resultados educativos logrados a través de dicha implantación.
- b) Formular nuevas acciones para el avance y la consolidación de los objetivos propuestos.

Para este taller se promoverá la participación de representantes del norte de Chile y del norte de Argentina.

5. Organizar un Taller específico para el tratamiento del castellano en la enseñanza bilingüe de celebración consecutiva al Taller de 1991.

6. Preparar diccionarios generales del quechua y del aimara, señalando las diferencias léxicas entre las variedades representativas de cada país, a fin de viabilizar más rápidamente la tarea de unificación de las lenguas andinas, precisando la variedad e incluyendo recuperaciones y creaciones comunes.

7. Buscar el financiamiento de investigaciones preparatorias a futuros talleres, tales como:

- * Recoger terminologías de los vocabularios y las gramáticas coloniales.
 - * Sistematizar la terminología actualmente empleada en los diferentes proyectos.
 - * Revisar y analizar el tratamiento de los idiomas publicados en proyectos de educación bilingüe.
8. Buscar el financiamiento de publicaciones que tiendan a apoyar la unificación del tratamiento de las lenguas andinas.
 9. Encomendar al Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos y a la Comisión Episcopal de Educación de Bolivia elaborar las versiones respectivas de este documento en quechua y aimara.
 10. Se agradece al Centro de Formación de la Agencia Española de Cooperación Internacional, y al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF-Bolivia, por haber hecho posible la realización del Taller.

ANEXO 1
LISTA DE PARTICIPANTES

AUSTRALIA

RICHARDS Wilson,
Sally Jane
Adult Migrant Education Service TAFE
5th Floor, 127 Rundle Mall
(08) 272 7636 / (Part.) (08) 224 0922
ADELAIDE, SOUTH AUSTRALIA 5000

BOLIVIA

ALBO,
Xavier
CIPCA
Casilla 5854
363440 / 36542
LA PAZ, BOLIVIA

ALCAZAR,
Alejandro
Instituto de Idiomas Padres de Maryknoll
Av. Simon López, Casilla 550, Cala Cala
COCHABAMBA, BOLIVIA

APALA FLORES,
Pedro
Educación Rural
Reyes Ortiz
351189
LA PAZ, BOLIVIA

CARVAJAL Carvajal,
Juan
Universidad Mayor de San Andrés
Calle Chiquitano 111
LA PAZ, BOLIVIA

GALLARDO, Sergio	Central Obrera Boliviana / CONMERB Calle Pisagua 352426 / Telex 3594 - CENCOB LA PAZ, BOLIVIA
GOMEZ Bacarreza, Donato	Universidad Mayor de San Andrés Monobloc Central 359565 LA PAZ, BOLIVIA
HUANCA Torrez, Vitaliano	Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos Junin 608 Casilla 20753 373299 LA PAZ, BOLIVIA
LAYME, Felix	CENTRO CULTURAL "JAYMA" Villa Dolores, Calle 3 Nr. 24 (Cancha) Casilla 1774 373299 LA PAZ, BOLIVIA
MENDOZA, José	Universidad Mayor de San Andrés Av. Villazón 359565 LA PAZ, BOLIVIA
MOSCOSO Paredes, Arturo	SENALEP Calle Panamá 1461, 2do piso, Miraflores Casilla 5976 373274 LA PAZ, BOLIVIA
PLAZA, Pedro	Universidad Mayor de San Andrés Casilla 4718 324535 LA PAZ, BOLIVIA

PEREZ,
Abigail

Sub-Secretaría de Educación Rural
Ministerio de Educación y Cultura
Av. Arce Esq. Belisario Salinas
379931
LA PAZ, BOLIVIA

QUIROZ Villarroel,
Alfredo

Comisión Episcopal de Educación
Calle Potosí 814
343650 / 324535 / 357021
LA PAZ, BOLIVIA

SICHTA de Regalsky,
Inge

Centro de Desarrollo y Comunicación
Andino CENDA
Ecuador 630
Casilla 540
21158 / 28431
COCHABAMBA, BOLIVIA

COLOMBIA

BODNAR Contreras,
Yolanda

Ministerio de Educación
Programa Etnoeducación "CAN", Of. 301
Apartado Aéreo 101433
2224715 / 2222074
BOGOTA, COLOMBIA

ECUADOR

ABRAM,
Matthias Leonhart

MEC - Quito
Montúfar 630 y Espejo
215053
QUITO, ECUADOR

ALMEIDA Velez,
Ileana

Universidad Central
Ritter 815 y Gatto Sobral, Sector La Gasca
QUITO, ECUADOR

COTACACHI Cajas,
María Mercedes

Proyecto EBI
Montúfar 630 y Espejo
215053
QUITO, ECUADOR

MOYA,
Ruth

Proyecto Educación Bilingüe Intercultural "EBI"
Montúfar 630 y Espejo
Casilla 896A
(Part.) Kodaly Nr. 75
215053
QUITO, ECUADOR

ESPAÑA

ARENAS SAMPERA,
Joaquim

Generalitat de Catalunya - Departamento de
Enseñanza Av. Diagonal 682, 2do piso
2052112
Télex 205 6867
08034 BARCELONA, ESPAÑA

IDIAZABAL
Gorrochategui
Itziar

Euskal Hediko Unibertsitatea (Universidad
del País Vasco)
Dpto. de Filología Vasca
Av. Marqués de Irqioip s/n
(9)45-139811 / (9)4-4642608
Fax 138227
E-01016 VITORIA-GASTEIZ, ESPAÑA

PERU

CERRON-PALOMINO,
Rodolfo

Universidad Mayor de San Marcos
Av. Venezuela s/n, Ciudad Universitaria
524641
LIMA, PERU

CHUQUIMAMANI
Valer,
Nonato Rufino

Proyecto de Educación Bilingüe - Puno
Urbanización La Rinconada 2da etapa F-22
JULIACA, PERU

LOPEZ,
Luis Enrique

Programa de Educación Bilingüe de Puno
(Part.) Junín 774, Pueblo Libre, Lima 21
(014) 614817
LIMA, PERU

VILLAVICENCIO
Ubillús,
Martha Rosa

Dirección General de Educación Bilingüe -
Ministerio de Educación
Sede Central del Ministerio de Educación
Parque Universitario s/n
275680 Anexo 296

ZUÑIGA,
Madeleine

LIMA, PERU
(Responsable Proyecto Ayacucho)
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
271844
LIMA, PERU

ORGANIZACIONES INTERNACIONALES

CITARELLA,
Luca

OREALC - UNESCO
Enrique del Piano 2058, Providencia
Casilla Postal 3187 UNESCO
2235582
Télex 40258
SANTIAGO, CHILE

D'EMILIO,
Anna Lucia

UNICEF
Casilla 10728
786577 al 80
Télex 3243
Fax 591-2-786327
LA PAZ, BOLIVIA

LA FUENTE,
Severo

UNICEF
Plaza 16 de Julio 280, Obrajes
786577 al 80
Télex 3243
Fax 591-2-786327
LA PAZ, BOLIVIA

ANEXO 2

PROGRAMA DE TRABAJO

Horario de trabajo: 8:30 - 13:00

Lunes 23 de octubre

8:30 INAUGURACION

- Palabras de apertura de la Oficial de Educación de UNICEF para Bolivia
- Palabras de apertura del representante de la UNESCO/OREALC
- Palabras del representante del Sr. Ministro de Educación y Cultura de Bolivia
- Vino de honor
- Presentación de los participantes
- Elección de la mesa directiva
- Revisión y aprobación del programa de trabajo
- Presentación de documentos de base de Bolivia
- Comentarios

14:30 - Presentación de documentos de base de Ecuador

- Comentarios
- Presentación de la experiencia de España: el caso catalán
- Comentarios

Martes 24 de octubre

8:30 - Presentación de la experiencia de España: el caso vasco

- Comentarios
- Presentación de documentos de base de Perú
- Comentarios

- 14:30 - Comentarios generales sobre los documentos de base
 - Propuestas de normalización para las lenguas andinas
 - Comentarios

Miércoles 25 de octubre

- 8:30 - Conformación de las comisiones de Léxico y de Desarrollo Sintáctico de las lenguas andinas para potenciarlas como instrumentos de educación
 - Trabajo de las comisiones
- 14:30 - Sesión plenaria sobre el trabajo de las comisiones, presentación de informes y discusión

Jueves 26 de octubre

- 8:30 - Conformación de grupos de trabajo sobre Metalenguaje, Léxico para Ciencias, Matemáticas y otras Asignaturas y Lenguaje Pedagógico
 - Trabajo de grupos

Tarde libre

Viernes 27 de octubre

- 8:30 - Continuación del trabajo de grupos
 - Sesión plenaria sobre el trabajo de cada grupo, presentación de informes finales y discusión
- 15:00 - Continuación de la sesión plenaria sobre el trabajo del grupo sobre Léxico para Ciencias, Matemáticas y otras Asignaturas.
 - Lectura de las Conclusiones, Recomendaciones y Acuerdos Finales del Taller de Normalización del Lenguaje Pedagógico para las Lenguas Andinas.
- 19:00 Clausura del Taller.

IMPRESO EN:  CASILLA 10096
LA PAZ-BOLIVIA TELEFONO 362048
JUAN DE LA RIVA Nº 1425

IMPRESO EN:  CASILLA 10066
LA PAZ-BOLIVIA TELEFONO 362049
JUAN DE LA RIVA N° 1435