

El quechua frente a la hegemonía del castellano

Perspectivas sobre el quechua en el Perú en la década del 2010

Sanna Lindgren

Trabajo de fin de máster

Departamento de Español

Programa de especialista en lenguas

Instituto de Lenguas y Traducción

Facultad de Humanidades

UNIVERSIDAD DE TURKU

Septiembre de 2020

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

UNIVERSIDAD DE TURKU

Instituto de Lenguas y Traducción / Facultad de Humanidades

LINDGREN SANNA: El quechua frente a la hegemonía del castellano: Perspectivas sobre el quechua en el Perú en la década del 2010

Trabajo de fin de máster, 58 + 13 páginas

Departamento de Español, Programa de especialista en lenguas

Septiembre de 2020

Numerosas lenguas del mundo se encuentran o vulnerables o en peligro de extinción. En el presente trabajo de fin de máster estudié la situación del quechua en el contexto del Perú en la década del 2010. El quechua es la lengua indígena más hablada del país, y, aun así, vulnerable e incluso algunas de sus variantes se encuentran en peligro de extinción. En la parte teórica del presente trabajo examiné la protección de la diversidad lingüística: primero los derechos lingüísticos, tanto de una perspectiva teórica como instrumental, después las políticas, la planificación y la legislación lingüísticas.

La manera de realización de la parte empírica se basa en una revisión de 21 investigaciones sobre el quechua en el Perú, publicadas en la década del 2010. Además, para apoyar el análisis de la revisión de las investigaciones, expuse el desarrollo de los instrumentos lingüísticos en el Perú en los años 2010. Los temas que más surgieron de las investigaciones eran: educación, bilingüismo, valoración del quechua, políticas regionales y sociedad civil, racismo y purismo. Con las preguntas de investigación me enfoqué en investigar el panorama del quechua, los desafíos en su protección y las políticas lingüísticas más prácticas para mejorar su protección y promoción en el Perú.

El análisis muestra interés para proteger y promover el quechua. Una educación (intercultural bilingüe) adecuada y el bilingüismo se ven útiles para equilibrar la situación hegemónica. Sin embargo, en la práctica parecen haber fallas en la realización e implementación de las diferentes políticas: por ejemplo, faltan prácticas coherentes en la educación y las ideologías sobre el bilingüismo varían. El racismo hacia los indígenas complica la situación. Las maneras más prácticas para la protección y promoción del quechua en el Perú son, en consecuencia de la diversidad del quechua, cambios algo radicales. Para resultados exitosos, al lado de que el Estado asegure un cumplimiento eficaz de sus responsabilidades, parece necesario fortalecer las políticas territoriales y los actores regionales. Al lado, hay que enfatizar el rol activo de los quechuahablantes, como también destacar la importancia de las políticas desde abajo. Con suficiente voluntad, recursos e investigación específica existen soluciones para equilibrar la hegemonía que ejerce el castellano sobre el quechua, como también reducir las desigualdades entre los hablantes de estas lenguas.

Palabras clave: derechos lingüísticos, hegemonía lingüística, Perú, políticas lingüísticas, quechua.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	5
2.	LENGUAS INDÍGENAS Y EL QUECHUA	7
2.1.	POBLACIÓN Y LENGUAS INDÍGENAS EN EL PERÚ.....	10
2.2.	BREVE INTRODUCCIÓN AL QUECHUA EN EL PERÚ	12
2.3.	ESTUDIOS ANTERIORES SOBRE EL QUECHUA	17
3.	PROTECCIÓN DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA.....	19
3.1.	DERECHOS LINGÜÍSTICOS	19
3.1.1.	Perspectivas teóricas de los derechos lingüísticos	20
3.1.2.	Base jurídica internacional e interamericano	25
3.2.	POLÍTICAS, PLANIFICACIÓN Y LEGISLACIÓN LINGÜÍSTICAS	30
3.2.1.	Minorías lingüísticas y lenguas minoritarias	36
3.2.2.	Lengua e identidad nacional	39
4.	QUECHUA EN EL PERÚ EN LA DÉCADA DEL 2010	41
4.1.	MATERIAL Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	41
4.2.	NUEVOS INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS EN EL PERÚ DE LA DÉCADA DEL 2010	41
4.3.	TEMAS QUE MÁS EMERGEN DE LAS INVESTIGACIONES	44
4.3.1.	Educación	44
4.3.2.	Bilingüismo	47
4.3.3.	Valoración del quechua	49
4.3.4.	Políticas regionales y sociedad civil	50
4.3.5.	Racismo	51
4.3.6.	Purismo	52
5.	DISCUSIÓN.....	53
5.1.	EL PANORAMA DEL QUECHUA.....	54
5.2.	DESAFÍOS EN LA PROTECCIÓN DEL QUECHUA.....	55
5.3.	POLÍTICAS MÁS PRÁCTICAS PARA MEJORAR LA PROTECCIÓN Y PROMOCIÓN DEL QUECHUA	57
6.	CONCLUSIONES.....	61
	BIBLIOGRAFÍA	63
	APÉNDICE 1: MAPA ETNOLINGÜÍSTICO DEL PERÚ	71
	APÉNDICE 2: INVESTIGACIONES	72
	APÉNDICE 3: SUOMENKIELINEN TIIVISTELMÄ	78

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo existen entre 6 000 y 7 000 lenguas. Calvet (1998: 17) hace resaltar: “no existe un país monolingüe, y es el destino de la humanidad enfrentarse a no una sola lengua sino varias”¹. Las lenguas encierran formas y tradiciones únicas del entendimiento de la naturaleza, de reflejar la vida y de ver el mundo. Por consiguiente, es importante entender y reconocer el valor de la diversidad lingüística. Desgraciadamente, conforme a Krauss (1992, 1995, citado por May 2006: 257, 259), hacia finales del siglo XXI es probable que desaparezca de un 20% hasta un 50% de las lenguas existentes, y que en el futuro solo existan unas 300-600 lenguas. Solo un centenar de las lenguas existentes tiene un estatus oficial, lo cual es imprescindible para poder cumplir todos los derechos lingüísticos (Phillipson, Rannut y Skutnabb-Kangas 1995: 2). El estatus oficial de una lengua no implica que los derechos lingüísticos se cumplan automáticamente, pero ayuda a girar la atención hacia ella. En otras palabras, la oficialidad tiende a aumentar la visibilidad de la lengua en la sociedad.

En el Perú son reconocidas como lenguas oficiales (regionales), además del castellano, varias lenguas indígenas, incluida la más hablada del país: el quechua. A pesar de que el quechua es la lengua indígena más hablada tanto en América Latina como en el Perú —el país donde alberga el mayor número de quechuahablantes—, según el Atlas de las lenguas del mundo en peligro (Moseley (ed.) 2010), la vitalidad de todas las lenguas quechuas (véase § 2.2.) del Perú es o vulnerable, en peligro, seriamente en peligro o en situación crítica. Al contrario, el castellano, la lengua dominante también en el Perú, es una de las lenguas más habladas del mundo. Sin duda estará entre el centenar de lenguas que se conservarán y se salvarán en el futuro. El motivo para el presente trabajo de fin de máster surge del interés para entender el contacto lingüístico entre el castellano y el quechua, especialmente en el contexto del Perú. La relación que existe entre estas lenguas puede resumirse con el término “hegemonía lingüística”: la palabra hegemonía refiere a “supremacía de cualquier tipo”², en este caso a la supremacía que ejerce el castellano sobre el quechua.

Primero en este trabajo de fin de máster presento brevemente la situación general de las lenguas indígenas en América y especialmente en el Perú. Después giro el enfoque hacia el quechua en el mismo país. En el § 3 examino aspectos y mecanismos para la protección de la diversidad lingüística, particularmente desde el punto de vista de los derechos lingüísticos y las

¹ La traducción es mía.

² Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, s.v. *hegemonía*.

políticas lingüísticas. En el § 4, primero presento el desarrollo de los instrumentos lingüísticos en el Perú de la década del 2010, y después una revisión de investigaciones sobre el quechua en el mismo país y en la misma década. Siendo consciente de la legislación y de las políticas lingüísticas relativamente avanzadas en el Perú del hoy día, mi interés para el presente trabajo enfoca en examinar la situación del quechua en la práctica a través de las investigaciones. Por el interés que han mostrado los investigadores hacia el quechua ya hace varias décadas, la literatura sobre la lengua es abundante. En consecuencia, considero importante reflejar la información disponible. Con este trabajo, pretendo elucidar la realidad actual del quechua en el Perú, respondiendo a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los temas que más emergen de las investigaciones sobre el quechua en el Perú, publicadas en la década del 2010?
2. ¿Cómo es el panorama del quechua en el Perú de la década del 2010?
3. ¿Cuáles son los desafíos más destacados considerando la protección del quechua en el Perú?
4. ¿Qué tipo de políticas lingüísticas pueden considerarse las más prácticas para mejorar la protección y promoción del quechua en el Perú?

La primera pregunta es orientativa: la respondo ya en el § 4.3., al lado de la revisión de las investigaciones, mientras las demás preguntas de investigación son contestadas en la discusión, en el § 5. Como autora del presente trabajo quiero adelantar que, a pesar de que considero importante el mantenimiento y la promoción de la diversidad lingüística, la idea de mi trabajo no es determinar qué lengua debe hablar una persona o una comunidad. En vez de lo anterior, la meta del trabajo es ofrecer información sobre y reflejar las posibilidades y los mecanismos para proteger (especialmente) el quechua, como también examinar los retos que se enfrentan en este caso particular.

2. LENGUAS INDÍGENAS Y EL QUECHUA

En este capítulo doy una introducción al tema de las lenguas indígenas, especialmente al quechua, en América Latina. Por añadidura, presento algunos datos sociodemográficos sobre la población indígena y el quechua en el Perú. América Latina es conocida por su diversidad cultural y lingüística. El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina (2009^a: 13) presenta que hoy en día en la región existen 420 lenguas indígenas, las cuales pertenecen a 99 familias lingüísticas³. El gran número de familias lingüísticas es un hecho diferencial entre Latinoamérica y otras regiones, como África, donde existen cuatro veces más lenguas indígenas pero cuatro veces menos familias lingüísticas (Atlas 2009^a: 13). Una familia lingüística refiere a que las lenguas (que pertenecen a una cierta familia) tienen un origen común, así que los números revelan que en América Latina existe mucha variedad entre las lenguas. Una gran parte de las lenguas habladas en la región se encuentran o vulnerables o en peligro de extinción.

En el siglo XVI se determinó el castellano como la lengua oficial de comunicación, y en el siglo XVIII fueron prohibidas completamente las lenguas indígenas (Valiente Catter y Villari 2016: 11). El quechua fue la “lingua franca” o “lengua general”⁴ del imperio incaico (aproximadamente desde mediados del siglo XV hasta solo principios del siglo XVI). Van de Kerke y Muysken (2014: 127) aclaran que es en virtud de esto que el quechua aún sigue vivo, mientras la mayoría de las demás lenguas de la región, menos el aimara, experimentaron un “lingüicidio”⁵. Las mayores civilizaciones de la región fueron resistentes al cambio, aunque se sabe que algunos conquistadores incluso aprendieron quechua para así facilitar el proceso de transición al castellano de los indígenas (Atlas 2009b: 522-523). Por su parte, los incas y su imperio no soportaron políticas supresoras, sino que se prefería mantener tanto la diversidad cultural como lingüístico (van de Kerke y Muysken 2014: 127).

Mar-Molinero (2006: 15-16) explica que el castellano —aunque importado por los conquistadores— sirvió mejor para crear naciones después de la época colonial, y en el siglo XX se consolidó en la región. Von Gleich (2010: 18), Hamel (1995b: 271) y Valiente Catter y Villari (2016: 11) comparten la noción sobre la creación de las nuevas naciones homogéneas castellanohablantes. Las culturas y lenguas indígenas eran consideradas atrasadas, y el objetivo

³ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española, s.v. familia de lenguas*: “Conjunto de lenguas que derivan de una misma lengua. La familia de lenguas románicas.”

⁴ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española, s.v. lengua franca*: “Lengua mixta, creada sobre la base de una lengua determinada y con la aportación de numerosos elementos de otra u otras, que usan especialmente en enclaves comerciales hablantes de diferentes idiomas para relacionarse entre sí.”

⁵ Refiere a la muerte de la(s) lengua(s) por influencia de otra(s) lengua(s)/cultura(s).

fue asimilar los indígenas a la cultura dominante (Hamel 1995c: 289). Volver a apreciar las lenguas y culturas indígenas es un fenómeno reciente, como también la protección de los derechos de las minorías (indígenas) (véase § 3.1.1.). Las consecuencias de la imposición forzosa del castellano aún siguen visibles (Villari 2016: 92).

Tomando en cuenta todos los hablantes de los diferentes dialectos⁶ y las variantes⁷ del quechua, o todos los hablantes de las lenguas quechuas, es la lengua indígena o familia lingüística indígena más hablada y difundida en toda América (Adelaar 2004: 256). La lingüística contemporánea clasifica el quechua como una familia lingüística (cfr. Parker 1963⁸ y Torero 1964⁹, citados por Adelaar 2004: 185-186; Cerrón-Palomino 1987; van de Kerke y Muysken 2014: 131; entre otros), ahora bien, existen opiniones diversas. Por ejemplo, el Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú presenta: “El quechua es un caso particular: algunas investigaciones lo consideran una familia de lenguas y otros lo abordan como una lengua única con varios dialectos” (2013: 16). A sabiendas de que el quechua no es una sola lengua, incluso en el habla diario andino “...es una práctica común referirse a los hablantes de los diferentes dialectos del quechua como si todos fueran hablantes de la misma lengua”¹⁰ (Adelaar 2004: 180). Algunos dialectos del quechua son tan diferentes que en vez de usar el término dialecto, los lingüistas comúnmente hablan de las lenguas quechuas (op. cit.: 168). Destaco considerar el quechua como una familia lingüística, pero, de todas formas, para los objetivos del presente trabajo veo adecuado y más práctico usar el quechua en singular. Esto es incluso la forma en que se presenta el quechua en los documentos (jurídicos) peruanos, como en la Constitución (véase § 2.2.). He aquí, veo necesario advertir que los términos lengua, variante y dialecto son ambiguos, por lo cual puede parecer vago el uso de estos. Esto debe a que las diferentes fuentes que he aplicado para el presente trabajo varían en su manera de usar estos términos. Lo mismo ocurre en el caso de los términos como la lengua materna o la primera lengua. Hago uso de este tipo de conceptos conforme a las fuentes.

⁶ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, s.v. *dialecto*: 1. “Variedad de un idioma que no alcanza la categoría social de lengua.”; 2. (ling.) “Sistema lingüístico considerado con relación al grupo de los varios derivados de un tronco común. *El español es uno de los dialectos nacidos del latín.*”

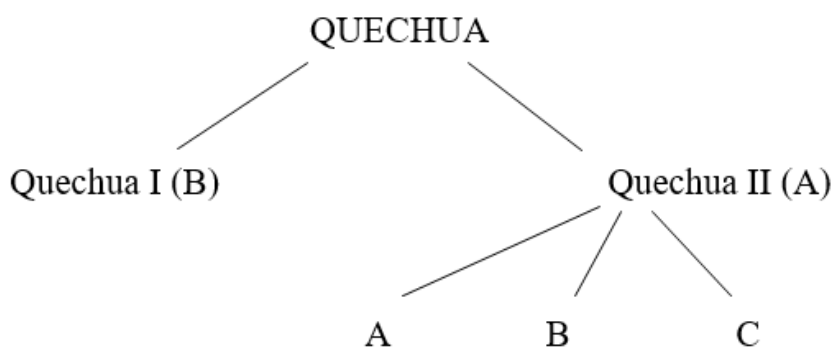
⁷ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, s.v. *variante* (ling.): “Cada una de las diferentes formas con que se presenta una unidad lingüística de cualquier nivel.

⁸ Parker, Gary John. 1963. “La clasificación genética de los dialectos quechuas”, en *Revista del Museo Nacional* 32, 241-252.

⁹ Torero Fernández de Córdova, Alfredo A. 1964. “Los dialectos quechuas”, en *Anales Científicos de la Universidad Agraria* 2, 4, 446-478.

¹⁰ La traducción es mía.

Las diferentes variantes del quechua son habladas en siete países, principalmente en el Perú, Bolivia y Ecuador, pero también en Argentina, Brasil, Chile y Colombia. Algunas variedades más habladas del quechua son (en orden alfabético): quechua ancashino, quechua ayacuchano, quechua boliviano, quechua cusqueño y quechua ecuatoriano (Adelaar 2004: 168). Respecto a lo anterior, quiero subrayar un aspecto interesante: no existe un “quechua peruano”, pero existe un quechua boliviano y otro ecuatoriano (véase la imagen 3 en § 2.2.). Esto vuelvo a tratar más específicamente en el § 2.2. La familia lingüística quechua se ramifica en dos: el quechua I, el más antiguo, y el quechua II. Existen diferencias notables entre un grupo y otro. El quechua I se habla solo en el Perú, mientras variedades del quechua II son habladas en varios países. Ambos grupos aún se dividen en subgrupos geográficos y variantes regionales. Por ejemplo, el quechua II consiste en los quechuas II A, B y C (Atlas 2009b: 529-530). En una figura, la familia quechua se puede ilustrar de la siguiente manera:



**Imagen 1. Familia lingüística quechua, combinación de Parker y Torero.
Elaboración propia.**

Fuente: Parker (1963) y Torero (1964), citados por Adelaar (2004: 185-186)¹¹.

En la imagen 1 combino los trabajos de Gary Parker (quechua A y B) y Alfredo Torero (quechua I y II) (véase § 2.3.), sin embargo, a continuación, prefiero usar la división en quechua I y II. Van de Kerke y Muysken (2014: 133) explican que el quechua I y II ya se separaron como variedades alrededor del siglo VI o incluso más lejos. Los estudios anteriores resultan haber mostrado diferencias visibles entre el quechua I y II, sin embargo, existen desacuerdos sobre la profundidad del grado de la variación (op. cit.: 133-134). De acuerdo con Adelaar (2004: 186),

¹¹ Parker, Gary John. 1963. “La clasificación genética de los dialectos quechuas”, en *Revista del Museo Nacional* 32, 241-252. / Torero Fernández de Córdova, Alfredo A. 1964. “Los dialectos quechuas”, en *Anales Científicos de la Universidad Agraria* 2, 4, 446-478.

el quechua II A parece más al quechua I que a los quechuas II B y C, los dos últimos siendo dialectos más parecidos entre ellos. Las estructuras de algunas variedades del quechua parecen más al aimara que a la estructura de otras variedades quechuas (van de Kerke y Muysken 2014: 126). Adelaar (2004: 168) agrega que a veces los hablantes de diferentes variedades o dialectos quechuas ni siquiera se entienden entre ellos.

2.1. POBLACIÓN Y LENGUAS INDÍGENAS EN EL PERÚ

Según el Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina (2009b: 516), en el Perú la población indígena alcanza 3 920 450 de personas, de las cuales un poco más de un 94% vive en el área andina (la mayoría de los indígenas de toda América del Sur alberga el área andina). De estas personas, más de 3 262 000 forman parte de la población quechua, la cual en los Andes (norte, centro y sur) alcanza un total de más de 6 240 000 personas (op. cit.: 517)¹². Dadas las circunstancias desfavorables, el número de la población indígena no necesariamente corresponde al número de hablantes de una o más lenguas indígenas, pero es referencial.

La Ley de Lenguas Indígenas (véase § 4.2.) del Perú define: “Todas las lenguas originarias son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de concebir y de describir la realidad; por tanto, gozan de las condiciones necesarias para su mantenimiento y desarrollo en todas las funciones” (Ley 29735, 2011: Artículo 1., 1.2.). Además del castellano, según el Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú (2013: 16), en total en el país existen 47 lenguas originarias, de las cuales la mayoría, 43 lenguas, son amazónicas y las demás cuatro¹³ andinas. Estas lenguas forman 19 familias lingüísticas, de las cuales dos son andinas y las demás amazónicas (op. cit.: 19). Por su parte, el Atlas de las lenguas del mundo en peligro en el caso del Perú da 62 resultados (lenguas encontradas), sin embargo, algunas de ellas ya extintas (Moseley (ed.) 2010).

En la imagen 2 expongo los porcentajes de aprendizaje como L1 de las tres mayores lenguas (castellano, quechua, aimara) en el Perú según los resultados censales de los años 1961, 1972, 1993, 2007 y 2017 (el último censo realizado):

¹² Números redondeados.

¹³ Quechua, aimara, cauqui, jaqaru.

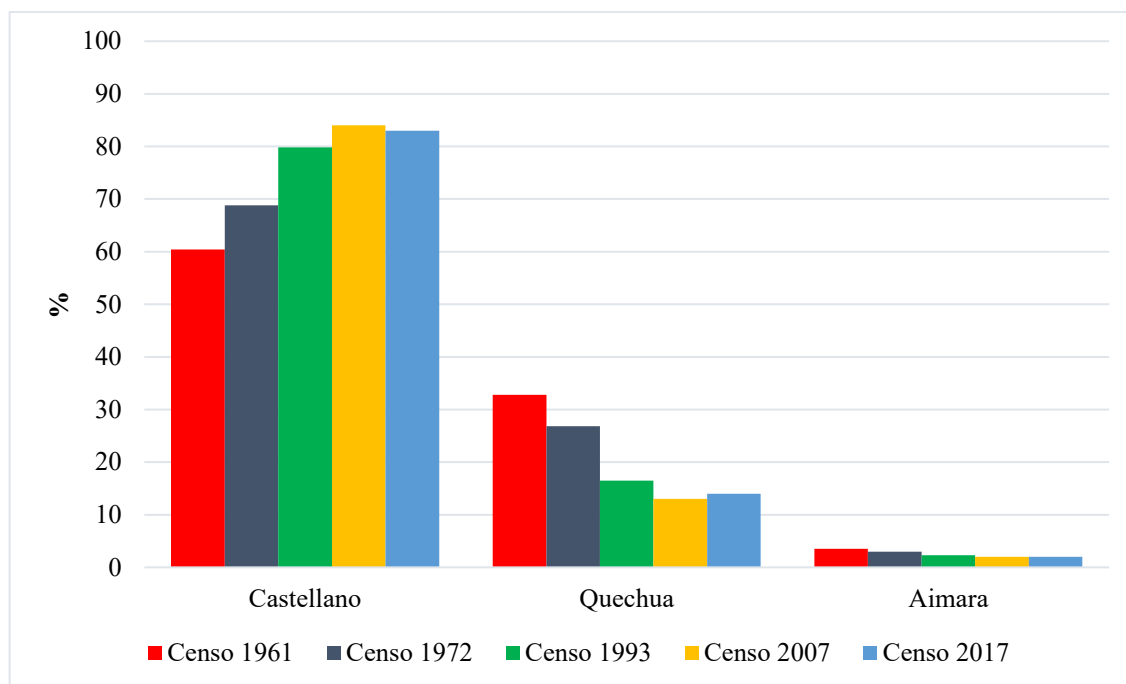


Imagen 2. Población peruana según el idioma en que aprendió a hablar.

Fuente: Porcentajes de los Censos 1961 y 1972 obtenidos de la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad (2017: 24, Figura 1; a base de los datos de INEI y SISFOH), e información de los años 1993, 2007 y 2017 obtenida directamente de los informes censales del INEI¹⁴.

Como se puede observar de la imagen 2, el número de quechuahablantes en el Perú ha enfrentado una caída fuerte: en 1961 y 1972 todavía un 27-33% definió el quechua como el idioma en que aprendió a hablar, mientras en 1993-2017 el porcentaje ya ha caído a un 14-17%. Al mismo tiempo, ha crecido la cantidad de personas que definen el castellano como su L1. El número de quechuahablantes parece haber crecido a pequeña escala entre los años 2007 y 2017, sin embargo, advierto que los censos realizados en estos años se basan en grupos de edad algo diferentes (el porcentaje del 2007 equivale a la población censada de 3 y más años de edad, mientras los porcentajes de los años 1993 y 2017 se basan en la población censada de 5 y más años de edad). Es importante notar que, en vez de preguntar por todas las lenguas que maneja la persona, los censos solo preguntan por la lengua aprendida en la niñez o por la lengua en que uno aprendió a hablar: esto conduce a que no hay espacio para definirse bilingüe. Entonces, la imagen 2 no tiene en cuenta la posible realidad bilingüe de muchas personas. Es también posible que algunas personas hayan declarado el castellano como su primera lengua solo por su mayor valoración.

¹⁴ INEI: Censo 1993: Cuadro N° 9, porcentaje calculo propio; Censo 2007: Educación, Cuadro N° 1, porcentaje calculo propio; Censo 2017: Cuadro 2.22.

2.2. BREVE INTRODUCCIÓN AL QUECHUA EN EL PERÚ

El Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú opta por considerar el quechua como una familia lingüística (2013: 19), de acuerdo con la definición generalmente aceptada entre los lingüistas. El quechua hablado en el Perú se divide en dos grupos: quechua central y quechua sureño norteño (Cerrón-Palomino 1987, citado por Atlas 2009b: 580 y Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú 2013: 83). Estas ramas consisten en numerosas variantes. Además, el Atlas Sociolingüístico (2009b: 580) presenta que existen cinco variedades supralectales del quechua: Cusco-Collao, Ayacucho-Chanca, Junín-Huanca, Áncash-Huailas y Cajamarca-Cañaris. Conforme a Adelaar (2004: 256-257), y debido a que varios dialectos del quechua en el país no son entendibles entre ellos, se ha visto necesario distinguir estándares para los dialectos regionales¹⁵ —he aquí el reto: los dialectos regionales encierran una variedad notable dentro de ellos también—. Es probable que el quechua haya nacido en el territorio peruano, por ende, la mayoría de las variantes de la lengua aún se habla dentro de las fronteras del país (Atlas 2009b: 581). La diversidad del quechua en el Perú complica la creación de un solo quechua estándar para el país. El siguiente mapa muestra la distribución de algunos dialectos quechuas, especialmente en el Perú:

¹⁵ En el texto de Adelaar (2004: 256) son presentados seis estándares regionales seleccionados por el gobierno peruano: Áncash, Ayacucho, Cajamarca, Cuzco, Huanca and Lamas/San Martín, mientras en el Atlas Sociolingüístico (2009b) son presentados solo cinco variedades supralectales.

El quechua cusqueño (II C) goza de una reputación de ser la variedad “correcta” y “auténtica”, a raíz de que Cusco fue la capital del imperio incaico. Sin embargo, oficialmente en el Perú no existe un solo quechua estándar reconocido. El Atlas de las lenguas del mundo en peligro (Moseley (ed.) 2010) define el quechua en el Perú como una lengua en peligro: sus dialectos/variantes son considerados como lenguas en peligro en distintos niveles¹⁶, con excepción al quechua cusqueño, lo cual se considera ser “solo” una lengua vulnerable. La imagen 4 exhibe el número (comparado a la población censada total) y los porcentajes de personas que aprendieron a hablar en quechua en las seis regiones con el mayor número de quechuahablantes en el Perú:

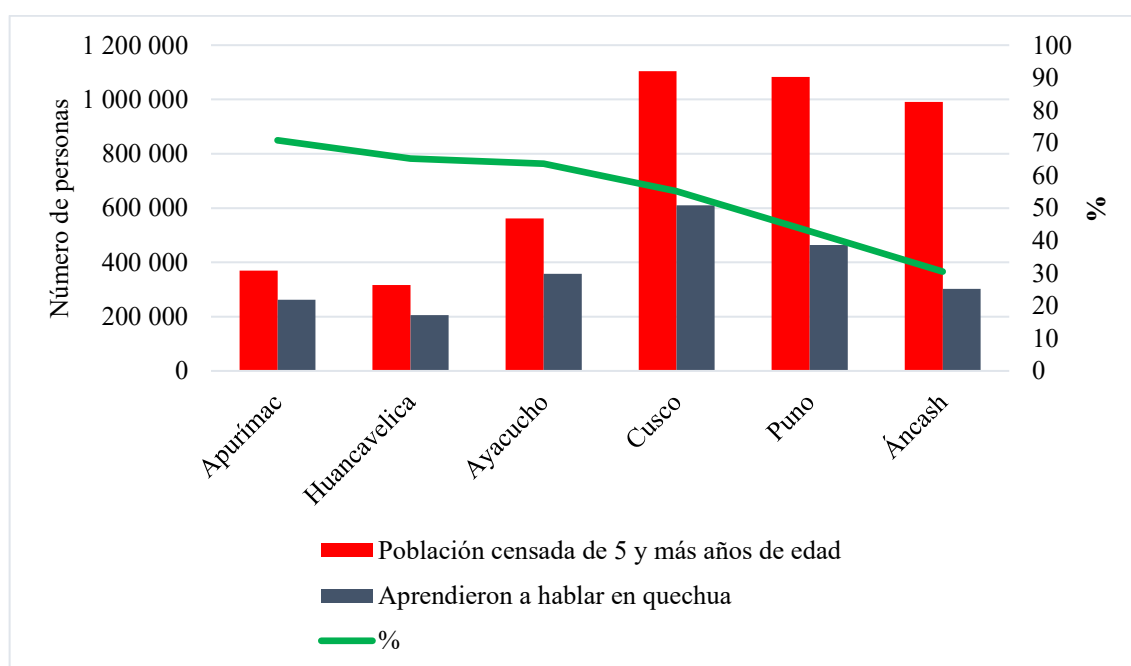


Imagen 4. Censo 2017: Población censada de 5 años y más comparado al número y porcentaje de personas de 5 años y más que aprendieron a hablar en quechua en seis regiones del Perú donde más hay quechuahablantes (porcentualmente).

Fuente: INEI, Censo del 2017 (Cuadro 2.21, porcentaje cálculo propio).

Como se puede observar de la imagen 4, según los datos censales del 2017 los departamentos con el mayor porcentaje de población de 5 y más años de edad que define el quechua como idioma o lengua materna con el que aprendió a hablar son (en orden): Apurímac, Huancavelica, Ayacucho, Cusco, Puno, y Áncash (INEI, Censo 2017: 49). Por el desarrollo de la pregunta censal, la imagen 4, ni la siguiente imagen 5, tampoco toman en cuenta el posible bilingüismo de las personas.

¹⁶ Conforme al Marco de vitalidad y peligro de desaparición de lenguas. Más información disponible en: <http://www.unesco.org/languages-atlas/es/atlasmap.html#>, consultado el 24 de agosto de 2020.

En Lima el porcentaje de quechuahablantes es menor que en las seis regiones presentadas en la imagen 4, sin embargo, siendo que el número total de quechuahablantes en la capital es alto, considero relevante presentar el número y porcentaje de personas que aprendieron a hablar en quechua en Lima:

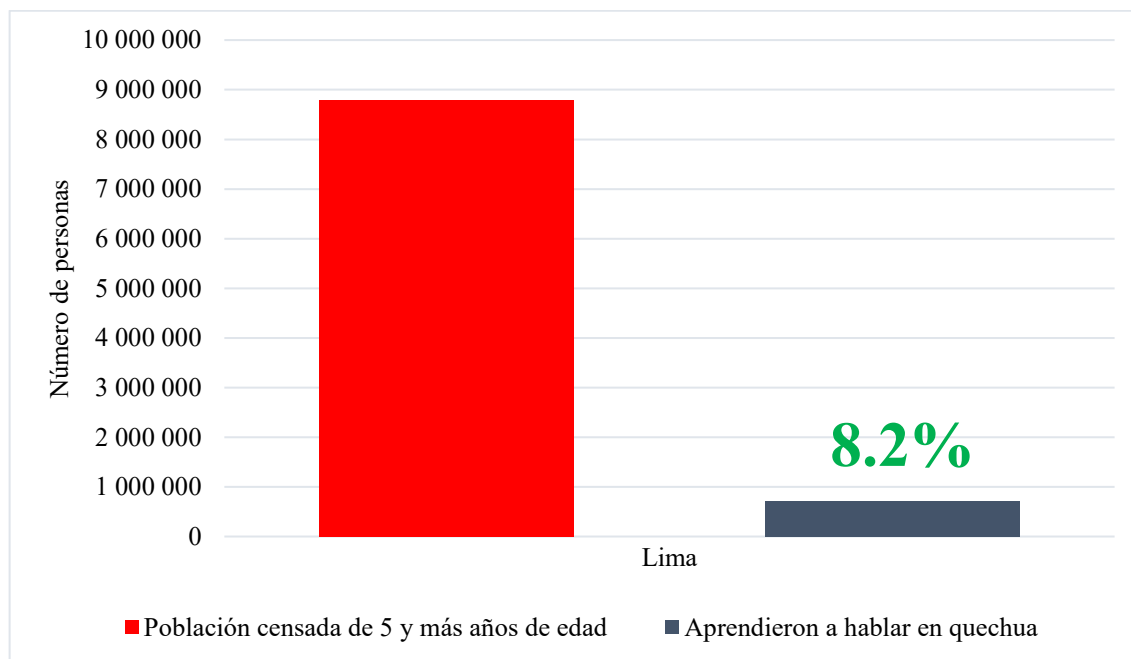


Imagen 5. Censo 2017: Población censada total comparado al número y porcentaje de personas que aprendieron a hablar en quechua en Lima.

Fuente: Censo del 2017 (Cuadro 2.21, porcentaje calculo propio).

Según el último Censo realizado en 2017, en Lima la población que aprendió a hablar en quechua representa un 8.2% de toda la población censada en la capital. En total, son aproximadamente 725 mil personas. Incluyendo todas las regiones mencionadas, según el Atlas Sociolingüístico de los Pueblos Indígenas de América Latina (2009b: 575), el quechua se habla en 25 regiones del Perú, y el Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú (2013: 82) precisa que prácticamente es hablado por todo el país.

En 1975 el quechua se reconoció como lengua nacional oficial mediante la Ley 21156¹⁷ (derogado por la Ley 29735 del 2011, véase § 4.2.). Definió objetivos como que el quechua tenía que ser enseñado en todos los niveles educativos, y que las acciones judiciales debían ser realizadas en quechua cuando las partes fueran quechuahablantes. La Constitución Política del Perú de 1993 (vigente) define la nación peruana étnica y culturalmente plural, que el Estado debe proteger la pluralidad y los peruanos poseen del derecho “a usar su propio idioma ante

¹⁷ Ley 21156. 1975. Disponible en: <https://peru.justia.com/federales/decretos-leyes/21156-may-27-1975/gdoc/>, consultado el 12 de febrero de 2020.

cualquier autoridad mediante un intérprete” (Art. 2: 19). Para punto de comparación, la Constitución de Bolivia: “Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país” (Constitución Política del Estado (de Bolivia) 2009: Artículo 1). Aunque la Constitución del Perú (1993) determina también sobre la igualdad y no discriminación por motivos como el idioma (Art. 2), el promover de la educación bilingüe e intercultural (Art. 17) y el respeto por “la identidad cultural de las Comunidades Campesinas y Nativas” (Art. 89), se puede observar que Bolivia, en el sentido de la protección y promoción de sus (varias) minorías, ha decidido a tomar un paso aún más “radical”. Con esto me refiero especialmente al modelo plurinacional y a las autonomías reconocidas en la Constitución de Bolivia (véase § 3.1.1.).

La Constitución del Perú reconoce que las lenguas indígenas son de estatus oficial en zonas determinadas: “Artículo 48.- Idiomas oficiales. Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley” (Constitución Política del Perú, 1993). Ahora bien, el artículo 48 solo es muy ambiguo, por ejemplo, comparado otra vez a la Constitución de Bolivia:

- I. “Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu’we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.
- II. El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano” (Constitución Política del Estado (de Bolivia) 2009: Artículo 5).

Refiriéndome al primer punto de la cita, se nota lo específico que es: nombra todos los idiomas, en vez de agruparlos en lenguas indígenas —pues lo último realmente no dice nada—. Cabe destacar también el segundo punto y la manera en que Bolivia ya en su Constitución ha determinado responsabilidades lingüísticas de todos los gobiernos de diferentes niveles del país.

En 2003 en el Perú fue promulgada la Ley 28106¹⁸ de Reconocimiento, Preservación, Fomento y Difusión de Lenguas Aborígenes (derogado por la Ley 29735 del 2011). Intentó especificar lo definido en la Constitución, y a través de esto, definir mejor las políticas

¹⁸ Ley 28106. 2003. Disponible en:

[http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2010/CEM_Problematika_indigena/documentos/leyes%20de%20comunidades/\(3\)leydereconocimientoley28106.pdf](http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2010/CEM_Problematika_indigena/documentos/leyes%20de%20comunidades/(3)leydereconocimientoley28106.pdf), consultado el 12 de febrero de 2020.

nacionales. Además, se han publicado instrumentos especialmente relacionados a la educación¹⁹ (intercultural bilingüe). De todas formas, según Rousseau et al. (2017: 6-7), estos “logros” no llevaron a hechos concretos, y solo en 2007 fueron presentadas las primeras leyes realmente significativas para la protección de las lenguas indígenas. Alrededor de esta época se abrió paso un cambio (véase § 4.2.).

2.3. ESTUDIOS ANTERIORES SOBRE EL QUECHUA

El quechua ha sido investigado desde diversos puntos de vista, ahora ya hace algunas décadas. A las investigaciones han contribuido, al lado de lingüistas, personas de varias disciplinas, por ejemplo, de ciencias sociales y educativas. Alfredo Torero, Gary Parker y Rodolfo Cerrón Palomino pueden considerarse ejemplos de clásicos de renombre internacional entre los investigadores. Sus investigaciones tratan de, por ejemplo, dialectos, variantes, gramática, ortografía y léxico del quechua (e.g. Parker 1963²⁰ y Torero 1964²¹, citados por Adelaar 2004 [véase § 2.]; Cerrón Palomino 1987). Han contribuido significativamente a cómo se entiende el quechua hoy. Mientras las primeras investigaciones sobre el quechua muestran una tendencia hacia aclarar su quinta esencia lingüística —aunque no exclusivamente—, las más recientes tienden a tener una perspectiva más multidisciplinaria. A continuación, presento algunos ejemplos de las numerosas investigaciones realizadas en el contexto del Perú.

El estudio de Hornberger (1988), sobre las ideologías lingüísticas en las comunidades quechuas de Puno, encontró lealtad y confianza hacia el futuro del quechua. Taípe Campos (1998) investigó las consecuencias de la política educativa en los niños quechuahablantes, y concluyó que las escuelas castellanas —ajenas a la realidad de los indígenas— les causaron un triple trauma a los niños (psicológico, lingüístico y cultural). Gugenberger (1999) estudió las identidades etnolingüísticas de un pueblo joven de Arequipa, y evidenció una identidad quebrada entre los quechuahablantes. Los informantes vincularon el quechua con sus lugares de origen, y no con la ciudad de Arequipa donde habían inmigrado. En otras palabras, no vieron que el quechua perteneciera en el entorno urbano y “moderno”. Cueto y Secada (2003) examinaron las escuelas bilingües en Puno, y encontraron que el programa educación bilingüe intercultural no funcionaba en la práctica: el rendimiento de los estudiantes no resultó diferente

¹⁹ Véase: Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (1991); Ley (27818) para la Educación Bilingüe Intercultural (2002).

²⁰ Parker, Gary John. 1963. “La clasificación genética de los dialectos quechuas”, en *Revista del Museo Nacional* 32, 241-252.

²¹ Torero Fernández de Córdova, Alfredo A. 1964. “Los dialectos quechuas”, en *Anales Científicos de la Universidad Agraria* 2, 4, 446-478.

a los alumnos en escuelas monolingües. Por su parte, Manley (2008) investigó las actitudes de los miembros, en su mayoría hablantes nativos del quechua, de dos agencias no gubernamentales en Cusco. Llegó al resultado de que las agencias y sus políticas del nivel micro contribuyeron significativamente a las actitudes positivas y los hábitos del mantenimiento de la lengua que tenían las personas. La investigación de Herzfeld (2008) enfocó en examinar las actitudes de los estudiantes peruanos hacia tres lenguas: el castellano, el quechua y el inglés. No tan sorprendente, el castellano e inglés eran apreciados las lenguas más útiles, aunque había cierta valoración hacia el quechua también. El quechua y otras lenguas indígenas no solo han sido ni son del interés de investigadores, sino también de estudiantes de diversas carreras académicas. Para las metas del presente trabajo, me enfoco en el conjunto de los estudios más recientes: en una perspectiva más amplia sobre el quechua y la posición que tiene en el Perú actual.

3. PROTECCIÓN DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

En el presente capítulo examino la protección de la diversidad lingüística: en la primera parte (§ 3.1.) abordo el concepto de los derechos lingüísticos, y en la segunda (§ 3.2.) las políticas, la planificación y la legislación lingüísticas. Aunque una cierta política lingüística no siempre vincula a los derechos lingüísticos, los últimos suelen fomentar la creación de las políticas legalmente vinculantes (Patten y Kymlicka 2003: 26). Por ende, considero que los derechos lingüísticos forman la base para el desarrollo de las políticas lingüísticas más significativas: así justifico el orden temático del presente capítulo.

3.1. DERECHOS LINGÜÍSTICOS

El concepto de los derechos lingüísticos dirige la atención hacia la protección de las lenguas (y, obviamente, los derechos de sus hablantes) en diferentes niveles. A pesar de la naturaleza universal del concepto, el cumplimiento de los derechos lingüísticos cae mayormente a la responsabilidad de los Estados (véase § 3.1.1. y § 3.1.2.). El Estado del Perú ha definido los derechos lingüísticos de la siguiente manera: “Son derechos fundamentales, individuales y colectivos, que reconocen la libertad a usar lenguas indígenas u originarias en todos los espacios sociales y a desarrollarse en estas lenguas en la vida personal, social, ciudadana, educativa, política y profesional” (Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la Ley N° 29735, 2016: Artículo 3.4.). De lo anterior se puede observar que en el Perú los derechos lingüísticos se relacionan especialmente con personas y/o pueblos indígenas u originarios. La definición subraya lo imprescindible que es el concepto para la protección de las lenguas: incluye una autorización fundamental para disfrutar de las lenguas indígenas u originarias, tanto en una dimensión individual como grupal.

De acuerdo con May (2006: 263), una de las premisas más destacadas para los simpatizantes de los derechos lingüísticos (de las minorías) es criticar la ideología del reemplazo: jamás se debería enseñar/aprender una lengua haciendo daño a la capacidad de hablar la primera lengua, incluso cuando la lengua mayoritaria ofreciera más posibilidades de movilidad social. Ahora bien, May (ibíd.) recuerda que a veces resulta que los hablantes de una lengua minoritaria optan por usar la lengua mayoritaria, en vista que ofrece más oportunidades. Respecto a esto, uno de los desafíos más trascendentales, considerando el cumplimiento de los derechos lingüísticos, es desarrollar un sistema (con protección legal) en el cual los hablantes de las lenguas minoritarias puedan alcanzar más y mejor movilidad social, pero también, si es que quieren, seguir hablando la lengua minoritaria (op. cit.: 265). En el § 3.1.1. expongo más

perspectivas teóricas de los derechos lingüísticos, y después, en el § 3.1.2., planteo ejemplos de la base jurídica internacional e interamericano vinculada a los derechos lingüísticos.

3.1.1. Perspectivas teóricas de los derechos lingüísticos

Defendiendo la necesidad del concepto, Pou Gímenez (2011: 28) trae a la luz maneras de pensar contradictorias: es común asumir que el mantenimiento de una lengua fuera responsabilidad de sus hablantes, aun cuando nadie piensa de manera igual sobre, por ejemplo, del derecho al agua o a la salud. Esto a sabiendas de que la lengua, el agua y la salud todos son componentes básicos de una vida humana. En este contexto, destaco que lo anterior de ninguna manera no significa eliminar el ser actor de los hablantes de lenguas indígenas. Un derecho consta de que el cumplimiento de un cierto asunto, una ventaja, no caiga (o no debería caer) bajo la responsabilidad de los individuos. Desde esta perspectiva, los derechos lingüísticos forman un instrumento para garantizar de manera institucional el cumplimiento de las necesidades lingüísticas de los seres humanos, siempre enfatizando que: “La promoción de una comunidad lingüística nunca podrá sustituir la promoción por la comunidad lingüística”²² (Collins 2005: 262). Las personas poseen el derecho a tener un rol activo en las cuestiones que les conciernen.

Por consiguiente, es evidente que los hablantes de lenguas indígenas forman grupos de importancia vital para guardar sus lenguas, y en primer lugar ellos eligen su lengua preferida. Aun así, no se puede cargarles toda la responsabilidad de la protección de sus lenguas, sino las acciones a favor de los derechos lingüísticos y/o las minorías lingüísticas son de primera necesidad. Tengo presentado que los Estados tienen el deber de hacer cumplir con los derechos de los individuos, pero los individuos también tienen deberes —los cuales no quitan la primacía de las responsabilidades de los Estados—. En el caso de los derechos lingüísticos generalmente se considera que un deber así es el aprender la lengua oficial/una de las lenguas oficiales del país en cuestión hasta un cierto nivel, sin embargo, existen argumentos en contra de lo anterior, por ejemplo, en el contexto de Cataluña. El Estado es quien debe organizar la enseñanza para que los individuos tengan la capacidad de poder cumplir con su deber (Phillipson, Rannut y Skutnabb-Kangas 1995: 14).

De acuerdo con Hamel (1995a: 12), los derechos lingüísticos son un concepto para promover la igualdad de las lenguas, y así forman parte de los derechos humanos fundamentales tanto a nivel colectivo como individual. A nivel fundamental los derechos lingüísticos tienen

²² La traducción es mía.

dos funciones: de expresión y comunicación. La primera consta del derecho del cada individuo al lenguaje²³ y a utilizar su lengua —una necesidad fundamental del ser humano—. La primera función es más individual, mientras la segunda relaciona a las comunidades lingüísticas y a los derechos económicos, sociales y culturales (para la comunicación es necesario la existencia de una comunidad) (op. cit.: 14-15). Partiendo de lo anterior, Hamel ha determinado dos planes para los derechos lingüísticos y la protección internacional de las minorías: “1) El principio de igualdad en el trato de miembros de las minorías y mayorías; y la igualdad formal de las comunidades lingüísticas. 2) La adopción de medidas especiales para garantizar el mantenimiento de las características específicas del grupo” (1995a: 16). El último parece hacer referencia a la adopción de acciones afirmativas (discriminación positiva).

Para la protección de cualquier lengua es imprescindible alcanzar varios niveles, asimismo los derechos lingüísticos abarcan distintos planos de referencia además de lo individual y colectivo. Patten y Kymlicka (2003: 26) diferencian cuatro categorías para organizar los diferentes tipos de los derechos lingüísticos: 1) derechos orientados a tolerar vs. promover (*tolerance- vs promotion-oriented rights*); 2) regímenes de los derechos de norma y acomodar vs. lenguas oficiales (*norm-and-accommodation vs official-languages rights regimes*); 3) regímenes de los derechos de personalidad vs. territorialidad (*personality vs territoriality rights regimes*); y 4) derechos individuales vs. colectivos (*individual vs collective rights*)²⁴. La primera distinción ha sido introducida por Kloss (1971²⁵, 1977²⁶, citado por Patten y Kymlicka 2003: 26): los derechos orientados a tolerar crean espacios que permiten una libre elección del uso de cualquier lengua, especialmente en entornos privados de la vida de las personas, y, por su parte, los derechos orientados a promover tratan del uso público de las lenguas, tanto por parte de las instituciones como de los hablantes. Derechos de norma y acomodar refieren a determinar una lengua dominante común y general para la comunicación pública, y cuando sea necesario, aplicar herramientas especiales para personas sin suficiente conocimiento de esta (Patten y Kymlicka 2003: 26-28). Las cuatro categorías son complementarias, a veces paralelas y/o simultáneas. Como punto de partida ayudan a conceptualizar los derechos lingüísticos. Para defender los derechos lingüísticos, los derechos humanos fundamentales forman una base muy débil. Por ende, es necesario destacar una vez más que especialmente las dimensiones individual y colectiva no son excluyentes sino

²³ Lenguaje puede referirse a lo oral y escrito, como también a signos y gestos.

²⁴ Las traducciones son mías.

²⁵ Kloss, Heinz. 1971. “Language Rights of Immigrant Groups”, en *International Migration Review*, 5/2, 250-268.

²⁶ Kloss, Heinz. 1977. *The American Bilingual Tradition*. Rowley, MA: Newbury House.

complementarias. Aun así, a veces pueden ser conflictivas. Phillipson, Rannut y Skutnabb-Kangas (1995: 15) opinan que es necesario aclarar hasta qué punto se puede requerir acciones afirmativas por parte de los Estados. Los autores no ven como privilegios las acciones afirmativas o los derechos especiales para las minorías, sino que, contrariamente, los consideran como maneras de poder asegurar la igualdad.

Acercando el tema de otra manera, Rubio-Marín (2003: 53) advierte que un Estado solo puede funcionar con un número limitado de lenguas: debido a esto, la diversidad lingüística siempre va a causar contraposiciones. Ella propone la idea de los derechos lingüísticos instrumentales y no instrumentales²⁷ (*instrumental and non-instrumental language rights*). Los derechos instrumentales tratan más bien las acciones (derechos positivos y/o negativos), mientras los derechos no instrumentales destacan la protección de un cierto objetivo u objetivos. Así, los derechos no instrumentales son siempre derechos colectivos, y abarcan las posibilidades de un grupo para poder usar su lengua y disfrutar de su cultura (op. cit.: 56-57). Ponderando el deber o el derecho de los ciudadanos a aprender la lengua dominante de la sociedad en cuestión, Rubio-Marín (2003: 68) llega a la conclusión de que el buen conocimiento de la lengua dominante ofrece probablemente las mejores posibilidades para evitar los obstáculos del acceso lingüístico, como también los conflictos que surgen de cuestiones lingüísticas, por ejemplo, el de la identidad nacional (véase § 3.2.2.). En mi opinión, Rubio-Marín tiene razón en lo inevitable que es para los Estados tener una política lingüística que cree ciertos límites en el nivel estatal, sin embargo, su perspectiva hacia la diversidad parece muy rígida. En este contexto es esencial recordar de la importancia de una educación de calidad, la cual tenga capacidad para promover el bi e incluso multilingüismo.

En consonancia con que el deber o el derecho de aprender una/la lengua dominante no debe ser considerado como una carga, ni debe empeorar el aprendizaje o el manejo de la primera lengua de una persona, los derechos lingüísticos soportan un espacio de integración: según Skutnabb-Kangas (2006: 282), mientras la asimilación refiere a políticas sustractivas, como a la pérdida de la cultura o lengua, la integración significa que algo se agregue a un grupo (heterogéneo). Cuando la enseñanza de los niños se organiza conforme a la ideología de integrar (*additive teaching*), y no de asimilar, los niños son capaces de alcanzar un bi o multilingüismo de un alto nivel (ibíd.). Skutnabb-Kangas define que “los derechos orientados a la promoción”²⁸ son fundamentales para una integración apropiada (op. cit.: 284). Los derechos que solo

²⁷ La traducción es mía.

²⁸ La traducción es mía.

prohíben la discriminación basado en el idioma no son suficientes para realmente proteger los derechos lingüísticos ni la vitalidad de las lenguas.

No es nada infrecuente que un Estado evite el reconocimiento de las minorías en sus tierras como pueblos o naciones por el miedo de que surjan conflictos étnicos y/o sobre la soberanía (véase § 3.2.1.). Debido a esto, es posible que tampoco a los grupos minoritarios no les dejan disfrutar de sus derechos (Hamel 1995a: 16), lo cual al mismo tiempo complica el disfrutar de los derechos lingüísticos. Hamel subraya:

Los derechos colectivos y el principio de territorialidad parecen formar una base necesaria para garantizar los derechos lingüísticos (entre otros) para los indígenas de América. Siendo que la mayoría de los observadores están de acuerdo de que el futuro de las minorías indígenas latinoamericanas se vincula cercanamente a la autonomía territorial en la mayoría de los casos, y el derecho a organizar la vida económica, social, política y cultural según sus propios principios étnicos, parece evidente que una serie de cambios fundamentales, afectando las bases legales de los Estados latinoamericanos, se deberá poner en la práctica, incluyendo un reconocimiento de un sistema legal separado, basado en las culturas indígenas. Por la diversidad de las situaciones y tradiciones, el número y la densidad de la población, los niveles de la aculturación o la vitalidad etnolingüística, es seguro que no hay una sola respuesta para todos los casos²⁹ (Hamel 1995c: 298-299).

Hamel reconoce los obstáculos que existen en la idea de que los Estados funcionen en varios idiomas, y, en consecuencia, supone que la única solución razonable es la división del problema en unidades administrativas más pequeñas. Por medio de la división parece más factible cumplir con todos los diferentes aspectos y niveles vinculados a los derechos lingüísticos. Refiriéndome a la cita de Hamel, algo parecido ya se puede demostrar en el nivel de la Unión Europea: la identidad europea se basa en ciertos valores compartidos, no en una sola lengua ni una sola cultura compartida. Los valores que comparten los países autónomos (de la UE), crean la llamada identidad europea, e impulsan las políticas consensuadas.

Phillipson, Rannut y Skutnabb-Kangas (1995: 17) recuerdan que los derechos lingüísticos desde hace mucho están recogidos (de maneras diferentes) en constituciones nacionales y documentos internacionales. Los intentos de aclarar qué son exactamente los derechos humanos lingüísticos fundamentales son más recientes (ibíd.). Del concepto no existe una definición exacta, sin embargo, Skutnabb-Kangas (2006: 273) destaca que todos los derechos lingüísticos no son derechos humanos lingüísticos. Phillipson, Rannut y Skutnabb-Kangas (1995: 2) dividen los derechos humanos lingüísticos en dos niveles: individual y colectivo (igual a los derechos lingüísticos). En este contexto, según los autores, el nivel individual refiere a que todos los hablantes de diferentes lenguas puedan, primero que todo, aprender su lengua materna, y, además, identificarse positivamente con ella. Aún más, el nivel individual incluye el poder usar la lengua materna en diferentes contextos oficiales. El nivel

²⁹ La traducción es mía.

colectivo refiere, primero que todo, al derecho de las minorías de existir, y aparte, a los derechos de disfrutar y desarrollar su(s) cultura(s) y lengua(s), por ejemplo, a través de la educación u otros órganos administrativos y/o políticos (ibíd.). Los dos niveles son complementarios. Hay un reto vinculado especialmente al nivel colectivo: la dificultad de definir conceptos como nación, pueblo, tribu, minoría, grupo indígena o étnico (op. cit.: 12-13). Sin agarrarse a la definición, Phillipson, Rannut y Skutnabb-Kangas destacan que es indisputable que son las minorías que carecen de disfrutar de los derechos (humanos) lingüísticos, y en virtud de esto, los últimos tienen mucho que ver con los derechos de las minorías (1995: 3). Hamel (1995a: 12) destaca que, dada la diversidad de los casos, al lado de las políticas generales es necesario tener políticas específicas. En otras palabras, Hamel propone que, por ejemplo, la legislación lingüística debería ser modificada para cada contexto diferente.

Los puntos de vista hacia la necesidad de los derechos humanos lingüísticos son algo contradictorios. Según Patten y Kymlicka (2003: 36), sería deseable que una teoría de los derechos lingüísticos especifique estándares para el uso de las lenguas en diferentes contextos. Opinan que el concepto de los derechos humanos lingüísticos no sirve, argumentando que el derecho internacional no vale para determinar de forma suficientemente específica las demandas y los deseos de los diferentes grupos lingüísticos. Por ende, ven probable que este tipo de derechos terminen siendo inútiles por su modestia (op. cit.: 33-35). En mi opinión, es de notar que incluso los derechos humanos son bastante ambiguos, pero, de todas formas, funcionan como punto de partida para los Estados. Considerando esto, el argumento de Patten y Kymlicka parece equívoco. La comunidad internacional mayormente respalda promover los derechos humanos lingüísticos de los indígenas y ciertas minorías (Skutnabb-Kangas y Phillipson 1995: 98). Skutnabb-Kangas y Phillipson (ibíd.) han concluido que existe la necesidad de formular, si no un convenio vinculante, por lo menos una Declaración Universal de los Derechos Humanos Lingüísticos. La cita expone la declaración preliminar desarrollada por Skutnabb-Kangas:

1. Cada grupo social tiene el derecho de identificarse de manera positiva con una o más lenguas y que esta identificación sea aceptada y respetada por los demás.
2. Cada niño tiene el derecho a aprender plenamente la(s) lengua(s) de su grupo.
3. Cada persona tiene el derecho a usar la(s) lengua(s) de su grupo en cualquier situación oficial.
4. Cada persona tiene el derecho a aprender plenamente por lo menos una de las lenguas oficiales del país de su residencia, acorde a su propia preferencia³⁰ (Skutnabb-Kangas y Phillipson 1995: 98-99).

El concepto de los derechos humanos lingüísticos, aunque parezca ambiguo, ofrece para determinar los aspectos más fundamentales de los derechos lingüísticos. Phillipson, Rannut y

³⁰ La traducción es mía.

Skutnabb-Kangas (1995: 17-18) opinan que por lo menos los derechos humanos lingüísticos positivos deberían ser incluidos incluso en los instrumentos del derecho internacional.

3.1.2. Base jurídica internacional e interamericano

Después de haber examinado los diferentes aspectos teóricos de los derechos lingüísticos, en este capítulo giro la atención hacia el concepto desde una perspectiva más instrumental. Según Skutnabb-Kangas y Phillipson (1995: 74-78), la historia de los derechos humanos lingüísticos en el nivel internacional puede ser dividida en cinco períodos: 1) antes del 1815, 2) después del Acta Final del Congreso de Viena del 1815, 3) la época entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial, 4) desde el 1945 hasta el 1970 y 5) desde el 1970 en adelante. Primero, los derechos lingüísticos no se encontraban incluidos en los tratados internacionales, ya que se optaba por el monolingüismo. En el segundo y tercer período se empezaba a definir cláusulas sobre la protección de las minorías nacionales (comúnmente lingüísticas). Pese a que la fundación de la ONU en el cuarto período contribuía a establecer la ideología de los derechos humanos universales, fue escasa la atención dirigida hacia los derechos de las minorías. Finalmente, el último período desde 1970 hacia adelante marcó un hito: el interés para mejorar la protección de las minorías desde diferentes puntos de vista empezó a crecer (ibíd.). Esto debe, por ejemplo, al cambio en la manera de interpretar los derechos humanos: alrededor de la misma época se reconoció la necesidad general de proteger diferentes grupos vulnerables (e.g. Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer del 1979³¹). Conforme a lo anterior, Hamel presenta que anteriormente los instrumentos del derecho internacional no ofrecían mucho para garantizar los derechos lingüísticos, pero en las últimas décadas del siglo XX se empezaba a formular más y mejores instrumentos que “subrayan el carácter colectivo de los derechos socioculturales” (1995a: 13). Cabe destacar que los derechos lingüísticos siempre parecen haber tenido una relación cercana a la protección general de los derechos de las minorías.

Gómez Isa (2019: 122-123) hace notar que alrededor de los setenta empezó la descolonización del sistema internacional; llevó a que los indígenas pudieran convertirse, en vez de ser considerados solo víctimas, en actores. Refiriéndome a lo que presenta Gómez Isa, es un aspecto particularmente importante tener en cuenta de que todas las personas y los grupos minoritarios son actores, y en vez de hablar por ellos, hay que crear espacios de cooperación

³¹ Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx>, consultado el 27 de agosto de 2020.

respetuosa e igual. En el contexto del presente trabajo, considero adecuado presentar opiniones a favor de la diversidad lingüística, como también examinar las posibilidades de cómo poder crear un espacio bi o multilingüe, aun así, siendo al mismo tiempo consciente de no tener autoridad para decidir por el comportamiento lingüístico de las demás personas. Prácticamente, la idea de los derechos lingüísticos es igual: crear un espacio de posibilidades, no de necesidades, como presentaré mejor en adelante en el presente capítulo.

Históricamente, las constituciones y las legislaciones nacionales son las que más protección han ofrecido a minorías lingüísticas. Los instrumentos internacionales, por si algo, han sido más orientativos. No siempre crean obligaciones legales, sin embargo, aun así, pueden dirigir las acciones (tanto en nivel internacional como nacional). La tabla 1 compila ejemplos de los instrumentos internacionales e interamericanos, desde el 1948, que determinan sobre la lengua y/o los derechos lingüísticos:

AÑO	NOMBRE DEL INSTRUMENTO	CONTENIDO PRINCIPAL RELACIONADO A LA LINGÜÍSTICA
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos	Determina que todos poseen de los derechos humanos sin distinción del idioma.
1948	Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre	Determina sobre la igualdad de hablantes de todos los idiomas ante los derechos de la Declaración.
1957 (1960)	Organización Internacional del Trabajo Convenio 107 (superado por el C169)	Incluye algunas cláusulas sobre los “derechos lingüísticos” de los indígenas, e.g. en el contexto educativo. Contribuyó a la asimilación. Documento ya no válido.
1966 (1978)	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	Determina garantizar los derechos del Pacto sin discriminación por el idioma, prohíbe negar el uso del idioma propio de las minorías.
1966 (1978)	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	Determina garantizar los derechos del Pacto sin discriminación por el idioma.
1969 (1978)	Convención Americana sobre Derechos Humanos	Determina que todos poseen de los derechos reconocidos en la Convención, sin discriminación por el idioma.
1989 (1994)	Organización Internacional del Trabajo Convenio 169	Instrumento principal internacional para la protección de los derechos de los pueblos indígenas. Determina que los gobiernos nacionales tienen la responsabilidad de hacer cumplir con estos derechos. E.g. define que la educación preferiblemente se realice en la lengua indígena, sobre la preservación y el desarrollo de las lenguas indígenas, etc.
1992	Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas	Determina sobre la protección y promoción de la identidad lingüística de las minorías y el desarrollo de sus lenguas. Determina sobre el derecho a usar el propio idioma. Responsabiliza los Estados.
1996	Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos	Especifica los derechos lingüísticos. Determina el derecho a usar y desarrollar la lengua propia, sobre las dimensiones individual y colectiva (inseparables) de los derechos lingüísticos, destaca el vínculo entre una comunidad lingüística y un territorio, etc.
2001	Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural	Determina la lengua como una parte vital de la diversidad cultural.
2003 (2005)	Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial	Determina los idiomas como parte vital del patrimonio cultural inmaterial.
2007	Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas	Detalla los derechos humanos de los indígenas, resume todos los derechos ya anteriormente formulados. E.g. derecho a usar, desarrollar y difundir el idioma. Determina sobre la responsabilidad de los Estados, la educación en propio idioma, el derecho a medios de información en idiomas indígenas.
2016	Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas	Parecida al contenido de la Declaración de la ONU del 2007.

Tabla 1. Derechos lingüísticos en instrumentos internacionales e interamericanos desde el año 1948. Los años en paréntesis refieren a los años de ratificación de los convenios por parte del Perú.
Fuente: Elaboración propia a base de los instrumentos.

Para las metas del presente trabajo no veo necesario exponer muy detalladamente el contenido de cada instrumento presentado en la tabla, sin embargo, a continuación, presento algunos aspectos más considerables. Como se puede observar, varios de los instrumentos parten de una posición de la no discriminación por el idioma. Son relativamente pocos los instrumentos que

definen más detalladamente sobre los diferentes derechos vinculados al idioma. Es común referirse a la cultura, la cual se puede interpretar incluir el idioma, pero no de manera inequívoca. En general, los instrumentos parten del principio de responsabilizar los Estados del cumplimiento de los derechos de los indígenas y/o lingüísticos, al mismo tiempo subrayando la cooperación con y la autodeterminación de los pueblos. Es destacado la importancia de realizar la educación en la lengua materna/la lengua del grupo social de la persona, como también el derecho a tener medios de información en idiomas indígenas. Además, se debe posibilitar la participación política, y asegurar de que las personas lleguen a dominar también una/la lengua nacional (dominante). El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo determina:

Artículo 28.

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.
2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.
3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas (C169, 1989: Artículo 28).

En el presente contexto del Convenio 169, es interesante notar que ha sido ratificado por 23 países, de los cuales 15 son hispanoamericanos³². De acuerdo con Lenka Zajícová (2017: 173), es precisamente en Hispanoamérica donde el C169 ha tenido una gran influencia para la adopción de las políticas de reconocimiento oficial de las lenguas indígenas.

En 1996 se divulgó la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (Declaración de Barcelona), la cual tiene como objetivo "...corregir los desequilibrios lingüísticos de manera que asegure el respeto y el pleno despliegamiento de todas las lenguas y que establezca los principios de una paz lingüística planetaria justa y equitativa, como factor principal de la convivencia social" (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos 1996: Anexo – pág. 4). Intenta ser una contribución para especificar los derechos lingüísticos, los cuales anteriormente se había dejado sin mucha atención. Sin embargo, la Declaración es producto de una conferencia no gubernamental, y no ha sido formalmente aprobada. Por su parte, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) detalla los derechos humanos de los indígenas, pero, no es que haya creado algo nuevo, sino que más bien reúne los derechos ya anteriormente definidos en diferentes ocasiones e instrumentos. En lo que viene a los derechos lingüísticos determina:

³² Ratificación del C169 – Convenio sobre pueblo indígenas y tribales, 1989 (núm. 169). Disponible en: https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:11300:0::NO:11300:P11300_INSTRUMENT_ID:312314:NO, consultado el 29 de marzo de 2020.

Artículo 13

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos.
2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para asegurar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados (DNU DPI 2007: Artículo 13).

Por ejemplo, en 2007 Bolivia elevó toda la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas a nivel de Ley de República³³. Felipe Gómez Isa (2019: 129-130) recuerda que no existen órganos propios para el seguimiento de la implementación de la Declaración del 2007, sino son los comités ya existentes que se preocupan de ella.

En 2016 la OEA adoptó la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas³⁴. Parte del contenido de los instrumentos ya existentes³⁵. Sobre los derechos lingüísticos la Declaración Americana determina:

Artículo XIV. Sistemas de conocimientos, lenguaje y comunicación

1. Los pueblos indígenas tienen el derecho a preservar, usar, desarrollar, revitalizar y transmitir a generaciones futuras sus propias historias, lenguas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de conocimientos, escritura y literatura; y a designar y mantener sus propios nombres para sus comunidades, individuos y lugares.
2. Los Estados deberán adoptar medidas adecuadas y eficaces para proteger el ejercicio de este derecho con la participación plena y efectiva de los pueblos indígenas.
3. Los pueblos indígenas, tienen derecho a promover y desarrollar todos sus sistemas y medios de comunicación, incluidos sus propios programas de radio y televisión, y acceder en pie de igualdad a todos los demás medios de comunicación e información. Los Estados tomarán medidas para promover la transmisión de programas de radio y televisión en lengua indígena, particularmente en regiones de presencia indígena. Los Estados apoyarán y facilitarán la creación de radioemisoras y televisoras indígenas, así como otros medios de información y comunicación.
4. Los Estados, en conjunto con los pueblos indígenas, realizarán esfuerzos para que dichos pueblos puedan comprender y hacerse comprender en sus propias lenguas en procesos administrativos, políticos y judiciales, facilitándoles, si fuere necesario, intérpretes u otros medios eficaces (Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas 2016: Artículo XIV).

La principal diferencia entre la Declaración Americana y la de la ONU del 2007, según Clavero (2016: 19), es que mientras la segunda enfatiza la cooperación entre los Estados y los pueblos indígenas, para que los últimos puedan autogobernarse, la primera destaca más la integración de los pueblos indígenas a los sistemas de los Estados. En general, lo que el sistema interamericano determina sobre los derechos de los pueblos indígenas parte de los instrumentos internacionales, principalmente del Convenio 169 y de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

³³ Ley N° 3760. 2007. Disponible en: <https://www.raqaypampa.gob.bo/wp-content/uploads/2018/07/LEY-N%C2%B0-3760-LEY-de-7-DE-noviembrede-2007-Evo-Morales-Ayma.pdf>, consultado el 25 de marzo de 2020.

³⁴ Más información disponible en: http://www.oas.org/es/sla/ddi/pueblos_indigenas_apoyo_elaboracion_proyecto_declaracion.asp, consultado el 25 de marzo de 2020.

³⁵ Más información disponible en: <http://www.cidh.oas.org/Indigenas/Indigenas.sp.01/Indice.htm>, consultado el 25 de marzo de 2020.

3.2. POLÍTICAS, PLANIFICACIÓN Y LEGISLACIÓN LINGÜÍSTICAS

Para mejorar las situaciones de las lenguas vulnerables son fundamentales las acciones que llevan la teoría a la práctica. En la situación ideal, las políticas lingüísticas alcanzan diferentes niveles: constituyen un conjunto de acciones que orientan u obligan hacia el cumplimiento eficiente de los derechos lingüísticos. Por ejemplo, UNESCO³⁶ promueve políticas hacia el multilingüismo para disminuir la desaparición de las lenguas³⁷. Una política lingüística puede también favorecer el monolingüismo, pero, desde la perspectiva de guardar la diversidad lingüística, una de las metas principales de las políticas lingüísticas es la protección de las lenguas y la diversidad lingüística. A través de la pérdida de lenguas, pueden desaparecer incluso culturas, pero especialmente desvanece la información, los secretos que hayan guardado. La investigación de las políticas lingüísticas, como un campo separado, es un fenómeno relativamente nuevo, no obstante, las ciencias sociales y humanidades ya hace mucho llevan estudiando los mismos temas desde sus propias perspectivas (Ricento 2006: 19). De acuerdo con Hornberger (2006: 24), el interés por las políticas y la planificación lingüísticas creció en los 1990, en consecuencia de que el dominio de las lenguas globales se hizo más visible. Alrededor de la misma época se dio mejor cuenta del lingüicidio de varias lenguas pequeñas.

Hornberger (2006: 25) considera que las políticas lingüísticas se asocian tanto con la rama de la planificación lingüística que es preferible hablar de las dos en conjunto. Por otro lado, admite la falta de llegar a un acuerdo sobre la naturaleza de la relación entre ellas. Recuerda que las políticas y la planificación lingüísticas no tratan solo el desarrollo de las lenguas, sino, o incluso más, el uso de ellas tanto dentro de una sociedad como en escala global (op. cit.: 27-28). Según Calvet (1998: 114), las políticas lingüísticas son decisiones conscientemente tomadas, con el objeto de definir las relaciones entre la lengua y vida nacional, mientras la planificación lingüística trata de la investigación e implementación de las medidas para poder realizar una cierta política lingüística. Para Calvet, la relación entre las dos conceptos no parece tan ambigua, sino la planificación lingüística precede, o por lo menos debería preceder, cualquier política lingüística. Concluyendo, las políticas lingüísticas y la planificación lingüística tienen una relación cercana, sin embargo, las opiniones sobre la causalidad entre los dos conceptos son contradictorias.

³⁶ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

³⁷ Véase, por ejemplo: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/linguistic-diversity-and-multilingualism-on-internet/language-policies/>, consultado el 12 de febrero de 2020.

Considerando la legislación lingüística, Turi (1995: 111) explica que tiene como objetivo, primero que todo, resolver los problemas lingüísticos de manera legislativa (e.g. determinar el estatus de las lenguas). Como resultado, crea obligaciones y mecanismos (e.g. derechos) para la protección y promoción de lenguas. Hamel (1995a: 14) escribe que la legislación lingüística es un fenómeno relativamente reciente, y, refiriéndose a Abou (1989)³⁸, argumenta que anteriormente se concebía que las lenguas hacían parte de un ámbito que no se podía regular. En la actualidad, es posible encontrar referencias legislativas a minorías indígenas (minorías lingüísticas) en tres niveles diferentes: constitucional, educacional y en decretos o regulaciones (Hamel 1995c: 290). Hamel destaca que incluso en los países con población indígena, pero con constituciones sin referencia ninguna a ellos, es común que existan leyes que tratan de los indios en diferentes áreas como la legislación agraria, civil, criminal, educacional y lingüística (ibíd.).

Conforme a Turi (1995: 112), la legislación lingüística, según su aplicación, se puede dividir en dos categorías: la primera trata del uso oficial, la otra del uso no oficial. Por otra parte, según la función, la legislación lingüística se puede distribuir en cuatro categorías: oficial, institucionalización, estandarización y liberal. A condición de que cumpla con todas, se la considera como legislación exhaustiva. Generalmente, más que en una lengua en sí, la legislación lingüística concentra en los derechos de los hablantes (op. cit.: 112, 114). Hamel (1995a: 14) considera la legislación lingüística como una manera necesaria para proteger los derechos de diferentes grupos lingüísticos, sin embargo, define difícil su determinación de tal forma que esté en equilibrio con el comportamiento natural del ser humano.

En opinión de Schmidt (2006: 97), las políticas lingüísticas son una herramienta de los actores políticos para gozar autoridad y control sobre la situación lingüística de un país, del estatus de las lenguas y del uso de ellas. Argumenta que principalmente las políticas relacionadas a las lenguas y los conflictos lingüísticos tratan de la identidad de una cierta comunidad (véase § 3.2.2.), y, adicionalmente, de los diferentes significados dados a estas políticas de lenguas (ibíd.). Con lo posterior, Schmidt (2006: 104) refiere a las opiniones de cómo mejorar la igualdad de los diferentes grupos etnolingüísticos. Por su parte, Schiffman sugiere que las políticas lingüísticas forman una parte integral de las culturas lingüísticas: "...la suma totalidad de ideas, valores, creencias, actitudes, prejuicios, mitos, restricciones religiosas y todo lo demás que hace parte del "equipaje" cultural que los hablantes llevan a sus relaciones

³⁸ Abou, Sélim. 1989. "Fondements des politiques linguistiques". En Paul Pupier y José Woehrling (eds.). *Langue et droit. Language and law. Actes du Premier Congrès de l'Institut international de droit linguistique comparé*. Montreal, Wilson & Lafleur Ltée.

además de la lengua de su cultura”³⁹ (2006: 112). Sobre la base de esto, Schiffman (ibíd.) propone que una política lingüística consiste en partes explícita e implícita. Es decir, tanto de leyes y regulaciones como de los hábitos culturales de los hablantes, los cuales pueden influenciar el resultado de igual manera como las políticas oficiales. Comúnmente, se enfatiza la parte explícita, mientras lo implícito es visto complicado, por ejemplo, frente a la implementación de las decisiones políticas (ibíd.). Schiffman recomienda adoptar una mirada más profunda de lo explícito, con el fin de reconocer que las lenguas construyen, replican y transmiten culturas. Las situaciones no siempre se pueden controlar o alterar con modelos teóricos o políticas formales (op. cit.: 120-121).

En lo que viene a los diferentes niveles de las políticas lingüísticas, Patten y Kymlicka (2003: 17-25) determinan siete: 1) el uso interno (instituciones públicas), 2) los servicios públicos (oficiales públicos), 3) las cortes y los cuerpos legislativos, 4) la educación (que también afecta al uso de una lengua en el futuro), 5) el uso privado de una lengua (casa, calle, productos), 6) la inmigración, naturalización y aceptación de personas nuevas como ciudadanos de un país y 7) las declaraciones oficiales. Prácticamente, sea oral, escrito o de signos, no se puede evitar el uso de lengua(s) en la vida diaria. El *integrative framework* de Hornberger (2006: 29), basado en trabajos de varios investigadores, aclara aún más los niveles y las dimensiones de las políticas y la planificación lingüísticas:

³⁹ La traducción es mía.

Types	<i>Policy planning approach</i> (on form)	<i>Cultivation planning approach</i> (on function)
Status planning (about uses of language)	Officialization Nationalization Standardization of status Proscription	Revival Maintenance Spread Interlingual communication – international, intranational
Acquisition planning (about users of language)	Group Education/School Literary Religious Mass media Work	Reacquisition Maintenance Shift Foreign language/second language/literacy
	Selection Language's formal role in society <i>Extra-linguistic aims</i>	Implementation Language's functional role in society <i>Extra-linguistic aims</i>
Corpus planning (about language)	Standardization of corpus Standardization of auxiliary code Graphization	Modernization (new functions) Lexical Stylistic Renovation (new forms, old functions) Purification Reform Stylistic simplification Terminology unification
	Codification Language's form <i>Linguistic aims</i>	Elaboration Language's functions <i>Semi-linguistic aims</i>

Tabla 2. “Language policy and planning goals: an integrative framework”

“The figure incorporates the work of Cooper (1989); Ferguson (1968); Haugen (1983); Hornberger (1994); Kloss (1968); Nahir (1984); Neustupny (1974); Rabin (1971); Stewart (1968)” (Hornberger 2006: 29).

Fuente: Hornberger 2006: 29.

En la primera columna a la izquierda, Hornberger propone tres áreas principales de las políticas y la planificación lingüísticas: el estatus, el corpus y la adquisición de una lengua. El estatus

determina las funciones, el corpus la forma y estructura, y, por su parte, la adquisición determina las maneras de distribución de la lengua. *Policy planning approach* y las celdas de metas bajo el título refieren más al nivel macro, mientras que *cultivation planning approach* y las celdas de metas correspondientes son del nivel micro. Además, las cuatro celdas que quedan, con los títulos de selección, implementación, codificación y elaboración, presentan un intento de especificación sobre las cuatro dimensiones expuestas a esquinas distintas de la línea divisoria principal (de color gris) (Hornberger 2006: 28). En este contexto, es de recordar que las políticas pueden ser realizadas o *bottom-up* o *top-down*. Las políticas *bottom-up* refieren a ellas que son promovidas o implementadas por el nivel micro, refiriéndome por ejemplo a los hablantes de una lengua y sus hábitos tanto conscientes como inconscientes. Por su parte, las políticas *top-down* aluden más, por ejemplo, a las decisiones y políticas promovidas por el Estado. Manley (2008: 326) menciona que enfocarse a estudiar y analizar las acciones e iniciativas especialmente en el nivel micro es un fenómeno relativamente reciente en el campo de las políticas y la planificación lingüísticas.

El *Graded Intergenerational Disruption Scale* (GIDS) de Fishman (1991) describe diferentes tipos de situaciones que enfrentan las lenguas amenazadas. Según GIDS, existen ocho etapas diferentes:

Etapas 8	Los usuarios de la lengua x que quedan vivos son personas mayores y socialmente aislados.
Etapas 7	Los usuarios de la lengua x ya son adultos y mayores, pero social y lingüísticamente activos.
Etapas 6	Transmisión oral intergeneracional, concentración demográfica y soporte institucional de la lengua.
Etapas 5	Capacidad de una comunidad a leer y escribir en la lengua x.
Etapas 4	Lengua x transmitida a través de la educación local/regional conforme a los requisitos de las leyes de la educación obligatoria.
Etapas 3	Uso de la lengua x en la vida laboral local/regional.
Etapas 2	Uso de la lengua x en los servicios gubernamentales y en los medios de comunicación local/regional.
Etapas 1	Uso (limitado) de la lengua x en el nivel nacional (educación, vida laboral, gobierno, medios de comunicación).

Tabla 3. “Graded Intergenerational Disruption Scale” (GIDS).

Fuente: Elaboración propia a base de Fishman 1991.

Las últimas etapas 7 y 8 delimitan situaciones en las cuales una lengua ya no es transmitida a los niños. Por ende, la etapa 6 se puede considerar crucial para mantener viva cualquier lengua (Fishman 1991: 113). Mantener una lengua viva no equivale a la promoción, he aquí, conforme a Skutnabb-Kangas, cabe enfatizar la importancia de la educación y de los diferentes medios de comunicación: “...son los agentes directos (más) importantes del genocidio lingüístico y

cultural”⁴⁰ (2006: 277). En otras palabras, las etapas 1-4 son fundamentales para no solo mantener viva, sino también vital, la lengua. El trabajo de Fishman ha sido aún expandido por Lewis y Simons (2010: 110): el *Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale* (EGIDS) consiste en 13 niveles, y, por ejemplo, difiriendo del modelo de Fishman, toma en cuenta incluso el nivel internacional (nivel 1) y la desaparición de la identidad étnica asociada a la lengua (nivel 13).

Laitin y Reich (2003: 80) recuerdan que un Estado debe definir políticas lingüísticas para, por ejemplo, decidir sobre el uso de idiomas en los servicios públicos. Por otro lado, de acuerdo con ellos, las teorías anteriores no han tomado en cuenta la realidad empírica y parecen “alérgicas a la política” (op. cit.: 102). Entonces, sugieren que es necesario una nueva perspectiva, la aproximación liberal democrática (*liberal democratic approach*) (op. cit.: 81). Prácticamente, la aproximación liberal democrática plantea que “cualquier ciudadano o un grupo de ciudadanos poseen del derecho a apoyar una comunidad lingüística o política lingüística que considere un beneficio colectivo o público”⁴¹ (op. cit.: 93). Por ese motivo, Laitin y Reich opinan que no es necesario regular las lenguas a través de políticas lingüísticas oficiales, o hacerlo solo cuando es anhelado por la mayoría. En pocas palabras, la aproximación liberal democrática considera la competición política saludable, en vez de solo ser un desafío, y manifiesta que los conflictos lingüísticos deberían ser solucionadas acorde a lo que quiere la mayoría (op. cit.: 103). Laitin y Reich creen que un proceso así democrático —desde la perspectiva de los autores— produzca resultados inesperados (op. cit.: 93). Los hablantes de lenguas no dominantes probablemente optan por un cambio lingüístico y prefieren hablar la lengua que más les conviene socioeconómicamente. Advierto que la idea planteada ya se ha investigado bastante, e incluso se ha obtenido resultados que la confirman (véase e.g. Herzfeld 2008). El punto de vista es relevante para procesar el tema de manera versátil, sin embargo, hay que tener en cuenta que el punto de partida de hablantes de diferentes lenguas en este tipo de escenario no es igual. En mi opinión, la aproximación liberal democrática no se compromete a los valores democráticos actuales: destacan más la diversidad que tiranía.

Patten y Kymlicka (2003: 32-33) confirman la idea de que no es posible que en un Estado no haya ningún tipo de políticas lingüísticas: no es un requisito tener lengua(s) oficial(es), pero es necesario determinar por lo menos una lengua para usar en los servicios públicos, por ejemplo, en la educación pública. Los intentos de no hacer absolutamente nada

⁴⁰ La traducción es mía.

⁴¹ La traducción es mía.

para influir en la elección de la lengua de los ciudadanos dentro de un país están condenados (Patten y Kymlicka 2003: 36). May (2003: 123), refiriéndose a Laitin y Reich, comenta que las teorías políticas no tienen mucha experiencia considerando los derechos de las minorías lingüísticas: algunas de sus ideas son nada sino erróneas. May enfatiza que el cambio lingüístico (*language shift*) comúnmente no es un proceso voluntario, sino por “la desigualdad y la discriminación social, política, económica y *lingüística*” (2003: 150-151), las personas son obligadas a girar hacia preferir las lenguas dominantes. A esto agrega que la legitimidad política también se pueda justificar mejor cuando represente la diversidad de la sociedad, en vez de la opinión de la mayoría (op. cit.: 151). May (ibíd.) concluye, igual que Hamel (1995c: 298-299) (véase § 3.1.1.) que los problemas que surgen de los derechos lingüísticos llevan a los Estados a hacer decisiones significantes. En la actualidad ya no son capaces de justificar o defender el no cumplir estos derechos (ibíd.). En otras palabras, como ya tengo expuesto una vez en el § 3.2., la forma general de entender la democracia y los valores pertenecientes a ella soporta la protección de la diversidad.

Para cerrar el presente subcapítulo, y con referencia a Lenka Zajícová (2017: 188), últimamente en los países hispanoamericanos han tomado lugar procesos diversos para la protección y promoción de las lenguas indígenas: varios países han declarado tener más de una lengua oficial. La oficialización probablemente es el primer paso de la promoción en varios contextos, pero Villari (2016: 93) recuerda que, para poder entender una situación lingüística, hay que conocer la historia y el contexto social del país. Von Gleich (2016: 134) destaca que debido a los diversos contextos sociolingüísticos es imposible que las políticas lingüísticas sean iguales por todos lados. Resumiendo, tanto para cumplir con los derechos lingüísticos (véase § 3.1.1.) como para ejercer políticas lingüísticas adecuadas, los investigadores parecen optar por una amplia división administrativa de las responsabilidades.

3.2.1. Minorías lingüísticas y lenguas minoritarias

En caso de que los Estados fueran monolingües, no existiría necesidad para regular los asuntos lingüísticos: las políticas, la planificación y la legislación lingüísticas generalmente surgen en consecuencia de la existencia de minorías lingüísticas y lenguas minoritarias. En el § 3.1.1. presenté que ciertas definiciones, como la de una minoría, son contradictorias. Consecuentemente, resulta que la definición de una lengua minoritaria también lo es. El pensamiento cotidiano entiende las lenguas minoritarias como las menos difundidas y habladas, muchas de ellas vulnerables o en peligro de extinción. Sin embargo, no siempre se describen por un número escaso de hablantes: por ejemplo, el español comúnmente es considerado una

lengua minoritaria en los Estados Unidos. Núñez Méndez (2013: 9) precisa que el consenso que los investigadores parecen tener sobre las lenguas minoritarias es que son ellas que especialmente se destinan al espacio privado y/o carecen del soporte institucional, lo cual conduce a que las condiciones de vida de sus hablantes sean desiguales. Entonces, si una lengua es minoritaria o no, entre otras cosas, depende del contexto. También se escucha hablar de las lenguas minorizadas, sin embargo, el término no es un sinónimo de lenguas minoritarias, sino refiere generalmente a lenguas que enfrentan condiciones restringidas, sin importar el número de hablantes⁴².

May (2006: 259-261) recuerda que la relación jerárquica entre las lenguas mayoritarias y minoritarias no es natural, sino una cuestión del poder, la desigualdad y la formación de los Estado-naciones; esto se puede deducir del nacimiento del noruego, dado que antes de la independencia de Noruega ni siquiera era considerado como una lengua propia, sino un dialecto del danés. Blommaert (2006: 241-242) confirma que este tipo de construcciones lingüísticas ideológicas solo existen en consecuencia de las relaciones de poder. Las lenguas nacionales disfrutaban de un estatus de ser modernas, aptas para conseguir desarrollo, mientras las lenguas minoritarias, al contrario, se ven pertenecer al pasado y obstáculos frente a la construcción de una nación (véase § 3.2.2.) (May 2006: 262). Núñez Méndez (2013: 21) agrega a la discusión que las relaciones de las lenguas no solo dependen de lo nacional, sino también entrelazan con la economía y la política global.

Skutnabb-Kangas (2006: 285) organiza los grupos minoritarios según el nivel de protección de sus derechos: la mayor protección usualmente concierne a las minorías nacionales, después, indígenas, inmigrantes, refugiados, y, últimamente, a los hablantes de lenguas de señas. Como tengo expuesto en el § 3.2., las lenguas se vinculan cercanamente a las culturas. Acerca de esto, Núñez Méndez (2013: 14) hace notar que hablar del derecho a una lengua (minoritaria) al mismo tiempo trata del derecho a la cultura (minoritaria). May (2006: 255, 259) advierte que muchas veces, erróneamente, las lenguas han sido examinadas aparte del contexto de su uso: esto a pesar de que la pérdida de lenguas suele tener que ver con grupos minoritarios, como indígenas, y exactamente con su represión tanto social, cultural como político. Núñez Méndez (2013: 7) está de acuerdo: lo político, social y el lenguaje son inseparables, por el hecho de que las cuestiones lingüísticas se vinculan fuertemente a la distribución del poder y recursos. Por consiguiente, es urgente girar la atención hacia el análisis

⁴² Véase, por ejemplo: <https://www.fundeu.es/recomendacion/lenguas-minoritarias-y-lenguas-minorizadas-52/>, consultado el 28 de agosto de 2020.

de las cuestiones lingüísticas como parte de todos los derechos de las minorías. May define estos de la siguiente manera: “Los derechos de las minorías pueden describirse como los derechos culturales y lingüísticos, y derechos sociales y políticos más anchos, atribuibles a miembros de grupos minoritarios, usualmente, pero no exclusivamente, y en el contexto de los Estado-naciones”⁴³ (May 2006: 255). La definición destaca no separar la cultura y lengua, y, por lo menos según May, la necesidad para el concepto de los derechos de las minorías surge especialmente por la existencia de los Estado-naciones.

Las lenguas mayas ofrecen para comparar las situaciones de “dos” lenguas minoritarias indígenas que comparten una historia parecida. Barrett (2008) investigó la variación gramatical y el cambio de código de los hablantes bilingües sipakapense-español de una comunidad maya (sipakapense) en Guatemala, y evidenció que era especialmente la generación juvenil quien más visiblemente en su habla destacaba las diferencias entre las dos lenguas (op. cit.: 297). Este tipo de revitalización purista (del sipakapense) tenía que ver con la influencia del movimiento maya en Guatemala, lo cual había promovido guardar las lenguas mayas en su forma “original”, sin influencia del español (op. cit.: 298). Ya eran varias comunidades en el país donde se observaba un fenómeno similar (ibíd.). Por otra parte, el estudio de Collins (2005) sobre la revitalización del mam (una lengua maya hablada especialmente en Guatemala) desde el punto de vista del uso de los cambios de código, encontró que para la mayoría de los hablantes del mam el mezclar de las dos lenguas era un hábito normal, mientras que los profesores tenían actitudes positivas hacia el purismo de la lengua (op. cit.: 255, 258). Collins (2005: 256-257) menciona que varias personas en las entrevistas presentaron deseos de que los niños aprendieran bien el castellano para poder triunfar en la vida, pero al mismo tiempo expresaron deseos de que su propia cultura no se perdiera. La estrategia de promoción del mam, según el estudio de Collins, parece interesante: las personas adentro de su cultura se presentaban como testigos hablantes del mam puro y fluente, mientras afuera de ella, los deseos e intentos de promoción del mam para el resto del mundo los presentaban en un español impecable (op. cit.: 265.) Barrett (2008: 275) destaca la importancia de la ideología lingüística para comprender las situaciones del contacto y el cambio lingüístico entre una lengua mayoritaria y otra minoritaria. Por ejemplo, las lenguas mayas son comúnmente consideradas más como dialectos que lenguas, lo cual afecta a que la gente tenga perspectivas hacia ellas como lenguas no adecuadas para promover el desarrollo social de los pueblos (Collins 2005: 254; Barrett 2008: 276).

⁴³ La traducción es mía.

3.2.2. Lengua e identidad nacional

La lengua se concibe fundamental para la creación de una identidad nacional, y de ahí que es común pensar que en la identidad nacional exista espacio para una sola lengua. Se habla de los Estado-naciones, pero Blommaert (2006: 239) destaca que deberíamos separar estas palabras. May (2006: 267) agrega que sería conveniente repensar los Estado-naciones: deberían convertirse multilingües y más incluyentes, en vez de representar solo personas que poseen de ciertas características. La ciudadanía no cuenta de manera infalible el grupo lingüístico en que pertenece una persona, y tampoco necesariamente existe ningún lazo entre la identidad nacional y las políticas lingüísticas promovidas (Blommaert 2006: 238). En este contexto, Blommaert (ibíd.) alude a que existen dos tipos de identidades: una experimentada (*achieved/inhabited identity*) por la persona y otra dada (*ascribed/attributed identity*).

La idea de que una lengua simbolice el Estado como una nación es ideológica y no equivale a las situaciones lingüísticas auténticas de los países, las cuales son multilingües y no monolingües (Blommaert 2006: 243). Prácticamente, no es posible evitar tener percepciones de lenguas y de su uso: qué lengua usar y en qué contexto, o cuáles son las lenguas más valoradas. Este tipo de percepciones dirigen hacia un cierto estilo del comportamiento comunicativo, y, además, se reproducen y así se fortalecen constantemente (op. cit.: 241-242). La ideología monóglota afecta las decisiones del régimen lingüístico de un Estado: por ejemplo, 1) sobre la educación y vida pública, 2) produce y regula las identidades e 3) influencia visiblemente la investigación lingüística (op. cit.: 244-245). Es decir, la ideología monóglota fácilmente mortifica la realidad multilingüística. Obviamente, esto incluso afecta la manera de interpretar la identidad nacional. Por estas razones, la idea de una identidad nacional compartida entre las habitantes de un país es perjudicial. Debido a esto, Blommaert destaca que las funciones de un Estado mejor deberían ser divididas en unidades menores y específicas que generales (op. cit.: 249-250). A mi parecer, lo anterior es un respaldo para las políticas territoriales y/o regionales.

Patten y Kymlicka (2003: 2-3) recuerdan que incluso varios conflictos se vinculan a las cuestiones lingüísticas, por lo cual para poder promover la democracia es necesario potenciar la diversidad lingüística. Conforme a ellos, las teorías políticas han intentado definir un modelo de una identidad común que incluya diversidad cultural dentro de un país/una nación, porque los ciudadanos de un país deben poder identificarse como una comunidad política nacional para que quieran actuar juntos y así promover los principios de la libertad y democracia (Patten y Kymlicka 2003: 11-13). Relacionado a esto, Núñez Méndez describe el cambio que ha tomado lugar: “En pleno siglo XXI, ningún país puede autoevaluarse como moderno si no reconoce su diversidad cultural y etnolingüística. El trato que una nación da a sus minorías lingüísticas a

través del Estado y de la sociedad civil es un exponente de su nivel democrático y globalizador” (Núñez Méndez 2013: 27). Esto se puede confirmar, entre otras cosas, a través del desarrollo de los instrumentos internacionales, por ejemplo, la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas del 2007.

La perspectiva del presente trabajo entonces soporta la idea de la necesidad de las acciones afirmativas y los derechos de promoción para poder eficazmente proteger y promover el quechua frente al castellano. Quiero hacer hincapié en que, aunque me concentro en la hegemonía lingüística, la discusión sobre las acciones afirmativas alcanza un nivel más amplio, el de la hegemonía cultural. Para la protección de las culturas, en la actualidad es ampliamente reconocida la necesidad de las acciones a favor de los derechos de las minorías.

4. QUECHUA EN EL PERÚ EN LA DÉCADA DEL 2010

En el § 4, primero introduzco el material y el método de la revisión de las investigaciones, y, en segundo lugar, voy a describir brevemente los nuevos instrumentos lingüísticos del Perú de la década del 2010, y, finalmente, expongo la revisión de las investigaciones y la discusión sobre el quechua en el Perú que ha tomado lugar en la segunda década del siglo XXI.

4.1. MATERIAL Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La recogida del material para la revisión de artículos (investigaciones) realicé en los siguientes portales: EBSCO, DOAJ, ProQuest, Dialnet y Google Scholar. Para la búsqueda hice uso de la combinación “peru AND quechua”, con la excepción de Google Scholar, en el cual utilicé “peru AND quechua AND ‘política lingüística’”, para así delimitar un poco la cantidad de los resultados. El año de publicación de los artículos lo delimité entre el 2010 y 2019. Sin embargo, algunas de las investigaciones de estos artículos ya fueron realizadas/empezadas en la primera década del siglo XXI. He excluido las investigaciones comenzadas antes del siglo XXI, o basadas en material proveniente del siglo pasado (o incluso más lejos), y los resultados que se centraban más, por ejemplo, en la estructura o el vocabulario de la lengua. Todos los artículos aceptados tratan de investigaciones realizadas en el Perú, y son escritos o en español o en inglés. He excluido algunos artículos que me parecían relevantes, pero a los cuales no pude tener acceso (gratis).

En total, la revisión consiste en una cantidad de 21 investigaciones, expuestas en las tablas del apéndice 2. La mayor parte trata del contexto de Cusco (4+2), después Áncash (3). Comparando los lugares de realización de las investigaciones con las seis regiones con el mayor porcentaje/número de quechuahablantes en el Perú (imagen 4 en § 2.2.), se puede evidenciar que faltan estudios sobre el quechua en Huancavelica. Algunas de las investigaciones de la revisión han sido realizadas en Lima.

4.2. NUEVOS INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS EN EL PERÚ DE LA DÉCADA DEL 2010

Además de las leyes y las políticas presentadas a continuación, son más que pueden incluir menciones sobre lenguas indígenas, pero no se tratan directamente de ellas. Para las metas del presente trabajo opto por presentar algunas de las leyes y las políticas más relevantes; la intención mía aquí no es una presentación exhaustiva de la legislación y las políticas existentes en el Perú, sino que esta parte del trabajo funciona como un soporte para la revisión

y después el análisis de las investigaciones. La tabla 4 resume las leyes y las políticas públicas más relevantes publicadas en el Perú en la década del 2010:

AÑO	NOMBRE DEL INSTRUMENTO	OBJETIVO O CONTRIBUCIÓN PRINCIPAL
2011	Ley 29735: Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú (Ley de Lenguas Indígenas)	Precisa el artículo 48 de la Constitución del 1993 y los derechos lingüísticos individuales y colectivos. Derogó las Leyes 21156 y 28106.
2011	Ley 29785: Ley del derecho a la consulta previa a los pueblos indígenas u originarios , reconocido en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)	La contribución lingüística tiene que ver con los servicios de traducción e interpretación.
2012	Reglamento de la Ley 29785 (Decreto Supremo 001-2012)	
2013	Dirección de Lenguas Indígenas (Viceministerio de Interculturalidad)	Busca asegurar la implementación de la Ley de Lenguas Indígenas (Ley 29735).
2013	Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú (Ministerio de Educación)	Ofrece información para la implementación adecuada de las leyes: e.g. nombra las lenguas indígenas y determina sobre la predominancia.
2013	Resolución Directoral número 0280-2013-ED (Ministerio de Educación)	Determina el uso de vocales en el caso del quechua (a, i, u).
2016	Reglamento de la Ley 29735 (Decreto Supremo N° 004-2016-MC)	
2016	Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al año 2021 (Decreto Supremo 006-2016-MINEDU)	Especifica los objetivos para la educación intercultural bilingüe.
2017	Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad (Decreto Supremo N° 005-2017-MC)	Es un instrumento estratégico y orientativo para el Estado y otros actores.
2018	Decreto Supremo que aprueba el Mapa Etnolingüístico: lenguas de los pueblos indígenas u originarios del Perú – Mapa Etnolingüístico del Perú (Decreto Supremo N° 011-2018-MINEDU)	Demuestra las áreas de distribución de las lenguas (indígenas).

Tabla 4. Cronología de las leyes y las políticas (relacionadas a las lenguas indígenas) publicadas en la década del 2010 en el Perú.

Fuente: Elaboración propia.

La Ley de Lenguas Indígenas se considera haber marcado un hito para la protección y promoción de lenguas indígenas en el Perú⁴⁴. Su contenido es diverso, por ende, quiero hacer hincapié en que aquí doy solo algunos ejemplos. La Ley 29735 establece:

Artículo 4. Derechos de la persona

4.1. Son derechos de toda persona:

- a) Ejercer sus derechos lingüísticos de manera individual y colectiva.
- b) Ser reconocida como miembro de una comunidad lingüística.
- c) Usar su lengua originaria en los ámbitos público y privado.
- d) Relacionarse y asociarse con otros miembros de la comunidad lingüística de origen.
- e) Mantener y desarrollar la propia cultura.
- f) Ser atendida en su lengua materna en los organismos o instancias estatales.
- g) Gozar y disponer de los medios de traducción directa o inversa que garanticen el ejercicio de sus derechos en todo ámbito.

⁴⁴ La Ley 29735 fue iniciativa de una congresista quechuahablante, véase:

<https://www.defensoria.gob.pe/blog/cronologia-sobre-los-avances-para-preservar-nuestras-lenguas-originarias/>, consultado el 14 de mayo de 2020.

h) Recibir educación en su lengua materna y en su propia cultura bajo un enfoque de interculturalidad.

i) Aprender el castellano como lengua de uso común en el territorio peruano (Ley 29735, 2011).

Al lado de definir los derechos que se les conciernen a los hablantes de lenguas indígenas, la Ley crea diferentes responsabilidades para el Estado. Hace referencia, entre otras cosas, a la investigación y el estudio de las lenguas indígenas, la enseñanza en los diferentes niveles educativos y las medidas contra la discriminación. Por añadidura, determina sobre las políticas regionales:

Artículo 13. Políticas regionales

13.1 Los gobiernos regionales, mediante ordenanza y dentro del marco de la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad, aprueban sus propias políticas regionales de lenguas originarias, tradición oral e interculturalidad. Su diseño, formulación e implementación se realiza con el mismo procedimiento establecido para la política nacional.

13.2 Los planes, programas y acciones públicas que se formulan y ejecutan, deben concordarse con las políticas regionales de lenguas originarias, tradición oral e interculturalidad (Ley 29735, 2011).

Entonces, tanto los órganos estatales (especialmente el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación) como los órganos regionales tienen responsabilidad de actuar, según el marco de la Política Nacional. La última fue publicada en 2017, y es un instrumento estratégico y orientativo. Confiesa la subordinación de las lenguas indígenas en el país, y determina necesario que toda la sociedad peruana aprenda a valorarlas para poder cumplir con los derechos lingüísticos de sus hablantes (Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad 2017). Sobre las políticas regionales determina:

En ese sentido, y si bien el Ministerio de Cultura cuenta con información general sobre las lenguas indígenas, resulta necesario que los gobiernos regionales, en coordinación con los gobiernos locales, diagnostiquen la situación de los derechos lingüísticos de los hablantes de lengua indígena en su jurisdicción y las necesidades específicas de sus lenguas. Una vez que se hayan adecuado los lineamientos y los objetivos específicos de la Política Nacional al contexto regional, es fundamental que los gobiernos regionales y locales identifiquen, dentro del marco de sus competencias, las acciones que se desprenderán de cada uno de los lineamientos y que servirán para alcanzar los objetivos de la política regional. El Ministerio de Cultura desarrollará instrumentos para guiar la formulación de las Políticas Regionales de Lenguas Originaria, Tradición Oral e Interculturalidad. Asimismo, la Dirección de Lenguas Indígenas prestará asistencia técnica para orientar los procesos regionales de diagnóstico que permitan establecer una línea de base regional sobre la situación de los derechos lingüísticos de los hablantes de lenguas indígenas así como del estado de sus lenguas (Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad 2017: 36-37).

Lo anterior concierne a todas las regiones donde el quechua (en este caso) disfruta del estatus de un idioma oficial. Según el Mapa Etnolingüístico (2018), el quechua es lengua originaria predominante (oficial) en 14 regiones del país⁴⁵ (los criterios del carácter predominante de una lengua son precisados en la Ley 29735).

⁴⁵ Áncash, Apurímac, Arequipa, Ayacucho, Cusco, Huancavelica, Huánuco, Ica, Junín, Lima, Madre de Dios, Moquegua, Pasco, Puno. Información disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/predominancia-de-lenguas-por-regiones.pdf>, consultado el 12 de febrero de 2020.

Por su parte, la Ley 29785 no destaca directamente las cuestiones lingüísticas, pero tiene importancia por lo que define en el artículo 16: “los procesos de consulta deben contar con el apoyo de intérpretes debidamente capacitados en los temas que van a ser objeto de consulta, quienes deben estar registrados ante el órgano técnico especializado en materia indígenas del Poder Ejecutivo” (Ley 29785, 2011: artículo 16). Después de la aprobación de la Ley 29785 se ha organizado la primera vez Cursos de Intérpretes de Consulta Previa, y se ha creado el Registro Nacional de Traductores e Intérpretes de Lenguas Indígenas en el Perú⁴⁶. Todo lo presentado en este capítulo confirma que, en el Perú actual, por lo menos en teoría, existen intentos de girar hacia un Estado realmente multilingüe.

4.3. TEMAS QUE MÁS EMERGEN DE LAS INVESTIGACIONES

La primera pregunta de investigación del presente trabajo era determinar los temas que más emergieran de las investigaciones sobre el quechua en el Perú, publicadas en la década del 2010. Visto a la luz de los criterios del presente estudio para las investigaciones (véase el apéndice 2), estos son (en orden): educación, bilingüismo, valoración del quechua, políticas regionales y sociedad civil, racismo y purismo. Son temas que se figuran también en la discusión teórica sobre la protección de la diversidad lingüística: por ejemplo, considerando el tema más sobresaliente, la educación, su importancia ha sido destaque por varios investigadores (véase § 3.). Incluso los documentos jurídicos y declarativos enfatizan la importancia de la educación.

El orden del presente capítulo de la revisión de las investigaciones sigue la incidencia de cada tema. Ahora bien, destaco que los dos últimos temas, racismo y purismo, aunque no son directamente estudiados ni discutidos de forma amplia, son temas muy transversales y así presentes al fondo de varias de las investigaciones. Hay algo de solapamiento entre los temas, lo cual es inevitable por la naturaleza de las cuestiones lingüísticas.

4.3.1. Educación

El tema que más sobresale del conjunto de las investigaciones —alrededor de la mitad de los estudios lo abarcan— es la educación. Varios casos se vinculan a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), desde puntos de vista algo distintos, pero siempre a favor de ella (a pesar de las fallas reveladas). Algunas investigaciones relacionadas a la educación se

⁴⁶ Véase, por ejemplo: <https://traductoresdelenguas.cultura.pe/>, consultado el 28 de agosto de 2020. También las Leyes 29735 y 29785 han sido traducidas en quechua(s) y aimara, véase: http://www.leyes.congreso.gob.pe/Leyes_quechua.aspx, consultado el 30 de mayo de 2020.

concentran en la inclusión de los aspectos culturales, otras principalmente en el idioma. La mayor parte de los estudios se han realizado en el contexto de la educación básica, pero algunos también vinculan a la vida académica y/o universitaria. Conforme a las investigaciones, algunos de los retos principales en la educación son: la falta del material educativo (en quechua), la falta de profesores competentes para la educación EIB y el gran papel de ellos en crear un espacio bilingüe/intercultural.

La EIB parece haber centrado más en la educación bilingüe que en la educación intercultural. Con la intención de mejorar la inclusión de la cultura, en Cusco se ha creado un programa llamado Niñez y Biodiversidad en los Andes (NBA) del Perú. El programa concentra, además de la lengua, en la adaptación de los contextos y las necesidades locales en el currículo escolar. Es decir, en incluir la sabiduría y los conocimientos de los indígenas al contexto escolar. En su investigación sobre el NBA Saroli (2011) concluye:

...en vista de los resultados positivos de este estudio, se ve que es posible incorporar los saberes tradicionales en un currículo bilingüe de «iskay yachay» —«dos saberes» o cosmovisiones— y que si esto se hace de una manera cuidadosa y perceptivamente diseñada, este tipo de programa puede tener resultados muy positivos, con buen rendimiento estudiantil tanto en castellano como en quechua (Saroli 2011: 77).

El resultado indica que una educación así desde abajo puede contribuir a mejorar el rendimiento de los estudiantes indígenas. Sin embargo, Saroli (2011: 75-76) hace notar que los estudios y la evidencia científica sobre el tema son escasos. En general, el sistema escolar apenas parece ofrecer espacio para la inclusión de las necesidades culturales de los niños indígenas. Según la investigación de Rosales y Cussianovich (2012), realizada en Áncash, sobre cómo se tiene en cuenta los niños indígenas en el contexto educativo, hay poco lugar para el quechua en la enseñanza, y aún menos para la inclusión de los conocimientos locales. A los profesores les faltan prácticas coherentes, incluso adentro de un mismo colegio. No se ha alcanzado una participación auténtica de las comunidades, sino que parecen superficiales sus relaciones con las escuelas (Rosales y Cussianovich 2012). El estudio de Vargas y Pérez (2019), ejecutado en Puno, revela que el entorno escolar es algo extraño para los niños indígenas, aún pese a que los indígenas representan la mayoría de los habitantes de la región.

La investigación de caso de Zavala (2015), realizada en una escuela urbana de Apurímac, indica que el método alternativo de *translanguaging*⁴⁷, al lado de entender el bilingüismo de manera más flexible (aceptar diferentes grados del bilingüismo), parece

⁴⁷ Refiere al uso paralelo de dos (o más) lenguas. Para más información, véase, por ejemplo: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-181>, consultado el 28 de agosto de 2020.

empoderar tanto a los estudiantes quechuahablantes como castellanohablantes. Zavala (2015) explica la situación:

Silvia usa el “translanguaging” como una estrategia institucional flexible para negociar su identidad bilingüe y las de sus estudiantes. A través de usar las dos lenguas al lado, moviéndose entre ellas, incrementa la inclusión, participación, motivación y el entendimiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, en un espacio “seguro” de aprendizaje, de respeto mutuo, donde cada uno se siente parte de una comunidad legítima de quechuahablantes y llega a ser más consciente de la lengua⁴⁸ (Zavala 2015: 9).

Lo anterior muestra necesidad de pensar sobre la educación bilingüe de una manera innovativa, en vez de apoyarse exclusivamente en las maneras tradicionales de actuar.

Considerando la EIB, un desafío parece ser la falta de un solo quechua que sea estándar para todos los actores, tanto al nivel nacional como regional. Con esto no me refiero tanto a la diversidad de las variantes, sino más a la cuestión de cómo se concibe la influencia del castellano en el quechua. Por ejemplo, Villari y Menacho López (2017) investigaron la educación en Áncash: su resultado evidencia que a pesar de que el Estado (Ministerio de Educación) y la AWI⁴⁹ tienen un objetivo compartido (el mantenimiento y la revitalización del quechua), sus prácticas de enseñanza diferencian notablemente. El primero prefiere la ideología del purismo —que el quechua no se mezcle con el castellano ni se hable con más de tres vocales—, mientras la AWI opta por enseñar un quechua influenciado por el castellano. En consecuencia, falta coherencia en la enseñanza del quechua a los niños (Villari y Menacho López 2017). Según otra investigación de Zavala (2018), un fenómeno similar toma lugar en la escuela de formación de maestros para la EIB: las ideologías de los estudiantes (quechuahablantes) sobre el uso y la esencia del quechua se diferencian de las ideologías de sus profesores, es decir, de la ideología promovida por el Estado. Zavala (2018) describe:

En suma, varios estudiantes se sienten frustrados porque no caben en la idea del bilingüe del discurso oficial que impone la EIB, lo cual equivale a tener el quechua como L1 y el castellano como L2, o a ser bilingües “coordinados”. Varios se sienten deslegitimizados por el hecho de que sean representados como aprendices del castellano, y la institución cuestiona su competencia en él. --- Sin embargo, los recursos lingüísticos de los estudiantes claramente no aparecen como separados, y el uso simultáneo de los recursos asociados con las lenguas, con diferentes nombres, constituye la práctica desmarcada en varios contextos⁵⁰ (Zavala 2018: 1324-1325).

Los límites estrictos y predeterminados no parecen equivaler a la realidad de los estudiantes. A pesar de las fallas en el sistema educativo, el estudio de Sosa Gutiérrez (2016), realizado en Puno, muestra que los estudiantes de la Escuela Profesional de la Educación Básica generalmente tienen actitudes positivas hacia la EIB y su necesidad.

⁴⁸ La traducción es mía.

⁴⁹ Asociación Alli Willaqui. Una asociación cristiana que funciona en quechua y para quechuahablantes, e.g. promoviendo el aprendizaje de los niños quechua.

⁵⁰ La traducción es mía.

Como presentado, la inclusión de las características lingüísticas y culturales en la educación parece mejorar los resultados de aprendizaje de los niños indígenas. Además, conforme al estudio de Hynsjö y Damon (2016), la educación quechua parece contribuir al rendimiento académico de los estudiantes indígenas. Aún hay poca evidencia del tema, sin embargo, Hynsjö y Damon (2016) destacan que con suficientes recursos se podría alcanzar beneficios mayores. En varios contextos, se hace referencia a que no hay nada de evidencia de que la educación bilingüe tenga efectos negativos en sentido alguno. A pesar de esto, Zavala (2011) en su estudio sobre las ideologías en entornos universitarios evidencia que en las Universidades de Ayacucho y Cusco el quechua se considera ser una traba frente al desarrollo profesional de sus hablantes.

Aunque los doctores peruanos recién graduados son obligados a trabajar un año en el campo (para completar la llamada práctica social) —donde la mayoría de sus clientes suelen ser quechuahablantes—, Arce-Villalobos et al. (2017) muestran que en las escuelas de medicina humana casi no se les enseña quechua, sino mayormente solo inglés, como lengua extranjera. En solo seis escuelas se ofrece por lo menos un curso del quechua, obligatorio en cuatro de estas, mientras en todas las 36 escuelas bajo estudio hay oferta para estudiar inglés. Además, en la mayoría de estas escuelas estudiar inglés es un requisito (Arce-Villalobos et al. 2017).

4.3.2. Bilingüismo

Al lado de la educación, el bilingüismo es otro tema que se aborda en varias de las investigaciones. En Ayacucho, von Gleich (2016) estudió el uso del quechua en diferentes situaciones: hay algunos avances de fomentar el bilingüismo quechua-castellano y actitudes positivas, por ejemplo, hacia la educación bilingüe. Sin embargo, al mismo tiempo a los niños el quechua se transfiere ineficazmente (transferencia intergeneracional interrumpida) (Von Gleich 2016). El resultado de la investigación de Quesada Castillo (2017) sobre inmigrantes indígenas en Lima indica sobre la realidad de los bilingües (quechua-castellano):

Los bilingües deben emplear el castellano como medio instrumental en los centros de trabajo o estudio, para trámites administrativos oficiales, por razones de negocios u otros. Sin embargo, los inmigrantes mantienen un gran afecto por su lengua materna, ya que la emplean en determinados contextos íntimos (cuando hablan con sus padres y cuando se comunican con sus amigos del vecindario) y desean que sea utilizada en la enseñanza formal (no solo para los inmigrantes, sino para todos los peruanos) (Quesada Castillo 2017: 34).

La actitud general de los informantes parece estar a favor de proteger y promover el quechua. Aunque los informantes consideran el castellano como la lengua más necesaria y práctica en el entorno urbano, muestran deseos de mantenerse bilingües (Quesada Castillo 2017).

Las maneras de concebir el bilingüismo varían. Por ejemplo, en el contexto de la formación de maestros para la EIB, la perspectiva de los estudiantes (futuros maestros) hacia su propio bilingüismo quechua-castellano —refiriéndome, entre otras cosas, al uso simultáneo de las lenguas—, parece más flexible que la expectativa de la institución educativa (de los profesores de ellos). La última simplifica la realidad: supone que todos los estudiantes fueran hablantes del quechua como L1. Además, espera una distinción clara en el uso del quechua y el castellano, en otras palabras, la institución no quiere aceptar mezclar el quechua con el castellano, a pesar de que para los estudiantes parece ser un hábito normal (Zavala 2018). Vinculado a esto la investigación de Zavala (2015), realizada en Apurímac, la cual indica que el método de “translanguaging” y del bilingüismo flexible es favorable para todos los estudiantes con capacidades lingüísticas diferentes (tanto quechua como castellanohablantes). En las clases, se da especial atención a tener mejor en cuenta que los estudiantes poseen diferentes niveles del bilingüismo. Así, incluso resulta que los que mejor dominan el quechua, son capaces de promover el aprendizaje de los compañeros con un nivel más bajo del idioma (Zavala 2015). Además, el bilingüismo se abarca del punto de vista de las diferentes prácticas de enseñar quechua en Áncash (purismo u ortografía parecida al castellano): del cambio de la lengua indígena hacia el español y la cuestión de cómo hoy entender el bilingüismo (Villari y Menacho López 2017).

Por otra parte, en las Universidades de Ayacucho y Cusco, Zavala (2011) muestra que el bilingüismo (especialmente de los estudiantes indígenas) se considera ser un obstáculo: “...es más común que la gente produce expresiones de tipo “el crío no lo entiende”, cuando escuchan a alguien hablando con el *motoseo*”⁵¹ (Zavala 2011: 403). Algunas “consecuencias” vinculados al bilingüismo, como el *motoseo*⁵², se ven como signos de inferioridad y/o estupidez, aunque no tienen nada que ver con las capacidades académicas de los estudiantes (Zavala 2011). En el contexto de la EIB, la investigación de Saroli (2011), sobre el rendimiento de los estudiantes de una escuela EIB y otra NBA en Cusco, evidencia que incluso la incorporación de saberes locales y tradicionales, en un programa además bilingüe, tiene una influencia mayor en mejorar el rendimiento de los estudiantes comparado a un programa solo bilingüe. El estudio de Huayhua (2011), realizado en una combi (un minibús) y que trata el racismo hacia los indígenas, observa que, pese a que varios de los “castellanohablantes” también son en algún nivel

⁵¹ La traducción es mía.

⁵² Refiere a la pronunciación errónea de algunas vocales en castellano de los hablantes del quechua/aimara. Esto en consecuencia de que de estas lenguas indígenas faltan algunas de las vocales del castellano.

bilingües, el bilingüismo solo se ve un motivo de mal comportamiento cuando concierne a los indígenas (Huayhua 2014).

4.3.3. Valoración del quechua

Las investigaciones abarcan el tema de la valoración desde puntos de vista como la vida moderna urbana e ideologías. Hay cierta valoración y lealtad hacia el quechua —la lengua de los ancestros—, pero sobresale que el castellano se ve una lengua más práctica, por ejemplo, en el sentido de mejorar la posición socioeconómica de una persona. El castellano parece ser considerado “la lengua de la vida moderna”, especialmente en las ciudades, mientras el quechua más se ve pertenecer al entorno familiar y/o las zonas rurales. En consecuencia, y a pesar de la cierta valoración que existe hacia el quechua, en la práctica la transmisión intergeneracional se encuentra interrumpida.

Quesada Castillo (2017) entrevistó inmigrantes indígenas residentes en Lima, en su mayoría provenientes de Ayacucho y Cusco. Los informantes expresan continuar usar el quechua en ciertas situaciones en la ciudad, “existe una adhesión afectiva y lealtad lingüística a las lenguas nativas” (op. cit.: 34), al mismo tiempo señalando que “...existe una necesidad del uso del castellano por razones pragmáticas (en virtud del escenario urbano en el que viven los inmigrantes)”. Según el estudio de Villari (2016), algo parecido ocurre en Áncash: el castellano se ve imprescindible para la vida en la ciudad. Incluso se ha difundido a ser la lengua dominante en las comunidades que quedan cerca de la zona urbana (Villari 2016). Relacionado con lo anterior, von Gleich (2016) en su investigación expone: “...los nietos que permanecen en Ayacucho aprenden el quechua en reuniones familiares, pero hablan poco, es decir son bilingües pasivos y cursan escuelas en castellano. Los que han vivido o siguen viviendo con sus padres en Lima ya no entienden ni usan el quechua” (Von Gleich 2016: 150). Von Gleich (2016) observa algunos avances y actitudes positivas hacia el quechua, pero al mismo tiempo las perspectivas hacia el futuro de la lengua son escépticas. La Academia Quechua de la región parece inactiva, el quechua en general parece una lengua bastante invisible y no se transfiere a los niños (Von Gleich 2016). En varios casos, los padres señalan una preferencia de hablar castellano con sus hijos, incluso cuando no es su primera lengua. Por su parte, el quechua se habla con los abuelos (e.g. von Gleich 2016; Villari 2016; Quesada Castillo 2017).

En el tema de la valoración también se puede incluir la cuestión contenciosa sobre el purismo del quechua. En otras palabras, si es que se lo debería conservar “auténtico”, sin aceptar la influencia del castellano en la lengua (e.g. Villari y Menacho López 2017). Además, hay discusión sobre si el quechua cusqueño es la variante del quechua más auténtica o no, sin

embargo, ninguna investigación no concentra en este tema. En un contexto algo diferente, el estudio de Sosa Gutiérrez (2016), sobre las actitudes de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria hacia la EIB, denuncia una actitud positiva hacia la EIB y el uso de las lenguas indígenas en la educación. Andrade Ciudad et al. (2018) analiza las características y prácticas de traductores e intérpretes de lenguas indígenas⁵³, y relacionado a la valoración del quechua hace referencia a:

La mayor parte de ellos se posicionan, para utilizar sus palabras, como ‘embajadores culturales’ que buscan ‘revitalizar’ sus lenguas y ‘mostrar’ sus culturas ante la sociedad mayor. Por ejemplo, casi todos los entrevistados en el octavo curso apuntaron este afán de ‘visibilización’ como la principal motivación para haber postulado a la experiencia formativa (Andrade Ciudad et al. 2018: 146).

El resultado indica que existe motivación para promover el quechua (y otras lenguas indígenas) por parte de sus hablantes. En otro estudio, algunos traductores de la Ley 29735 incluso decían querer mostrar que todo se puede decir en una lengua indígena (Howard et al. 2018). Por su parte, conforme al estudio de Zavala (2016), la ideología de la llamada élite (que mayormente vive en zonas urbanas) hacia el quechua parece contradictoria: no se quiere perder una parte imprescindible de la cultura peruana, sin embargo, al mismo tiempo la disminución de los hablantes del quechua se ve ser un proceso natural. Son preferidas las prácticas que contribuyen a los intereses de la élite, mayormente todos castellanohablantes (Zavala 2016). (Son pocos los informantes del último estudio, sin embargo, considero orientativos los resultados.)

4.3.4. Políticas regionales y sociedad civil

Varias de las investigaciones hacen referencia(s) a las políticas regionales, aunque son pocas que directamente investigan el tema. Los gobiernos regionales pueden influenciar notablemente el desarrollo de las políticas lingüísticas. Conforme al estudio de Augusto Meléndez et al. (2017), sobre el rol de la sociedad civil en el mejoramiento de las políticas regionales, en Cusco ha sido considerable su influencia para promover el quechua en la agenda regional. La investigación concluye:

Nuestros resultados apuntan a una causa por la que ciertas competencias de gobiernos subnacionales se desarrollan más que otras: una sociedad civil fuerte e interesada en los asuntos regulados en las normas será un buen predictor de este desarrollo. Resaltar esta relevancia de la sociedad civil para mejorar la implementación de leyes y políticas a nivel subnacional tiene implicancias teóricas y prácticas (Augusto Meléndez et al. 2017: 119).

Gracias al labor de los actores de la sociedad civil en Cusco, las políticas (públicas) de la región son relativamente avanzadas: se han implementado mejores normas que en otras regiones, y además los derechos lingüísticos se han incluido eficazmente en la agenda regional (Augusto

⁵³ Notar: la iniciativa de la formación de traductores e intérpretes de lenguas indígenas tiene que ver con las leyes 29735 y 29785 del 2011.

Meléndez et al. 2017). En este contexto vale mencionar el proyecto de desarrollar la plataforma TIC para mejorar y fomentar el aprendizaje del quechua cusqueño (Salas Miranda 2018). También Rousseau et al. (2017) muestran en su investigación que en Cusco hay más avances con el mantenimiento y la revitalización del quechua que en Ayacucho. La descentralización de las responsabilidades ha creado posibilidades para el desarrollo eficaz de políticas lingüísticas a favor del quechua (u otras lenguas indígenas), sin embargo, existen retos:

Al mismo tiempo, si bien las reformas de descentralización han abierto una ventana importante de oportunidades para la transformación del régimen lingüístico, la profundidad de los problemas institucionales y políticos en los nuevos gobiernos regionales y en los mecanismos de coordinación nacional constituye un serio obstáculo. Por estos motivos, a nivel sub-nacional, la implementación del nuevo régimen lingüístico depende mucho de la voluntad política de las autoridades electas, los recursos humanos y financieros disponibles, y la presencia de actores de la sociedad civil con experiencia y su propia agenda sobre estos temas (Rousseau et al. 2017: 39).

En consecuencia, las situaciones en diferentes regiones del país varían. La ineficacia o el desinterés de los actores regionales, o falta del conocimiento general sobre los derechos lingüísticos, puede dificultar el proceso de la protección y promoción del quechua. Por parte del Estado, parece haber falta de una coordinación nacional. También los recursos destinados a las diferentes regiones, para que cumplan con los requisitos de la Ley 29735, son insuficientes (Rousseau et al. 2017).

La falta de un quechua estándar dificulta la educación y la creación del material educativo. Según el estudio de González (2014), en Apurímac hay interés para producir material escrito en quechua para el uso propio de la región. Para cumplir con la meta se ha realizado una consulta, la cual demuestra una preferencia por la producción del material en el quechua abanquina/intermedia (González 2014). En Cusco se realizó un estudio sobre cómo se aprende quechua en la región, y a base de las respuestas se creó una plataforma TIC para fomentar el aprendizaje del propio quechua cusqueño, y así mejorar la situación de la lengua (Salas Miranda 2018).

4.3.5. Racismo

El racismo hacia los indígenas no solo tiene que ver con la lengua, sin embargo, en este contexto conviene enfatizar que hablar una lengua indígena comúnmente se considera ser un signo identificativo (cuestionable) de los indígenas. La investigación de Zavala (2011) sobre las ideologías hacia el motoseo en las Universidades de Ayacucho y Cusco evidencia una fuerte jerarquía social: el castellano que hablan los estudiantes indígenas —un castellano algo influenciado por el quechua— aún para muchos señala inferioridad. Los errores de poca importancia que cometen los indígenas conducen a que las personas en posición privilegiada piensen que ellos no entiendan de lo que hablan. En vez de la ideología racista dominante, los

estudiantes indígenas fácilmente sitúan el problema en ellos mismos y sus capacidades (Zavala 2011). Zavala concluye: “...en Cusco y Ayacucho el *motoseo* forma un aspecto central del sistema de clasificación que sirve para diferenciar miembros de estas sociedades jerárquicamente”⁵⁴ (2011: 403). Según el estudio de Huayhua, algo similar pasa en Cusco y alrededores: los campesinos (quechuas) se encuentran obligados a justificar su presencia en el minibús que también es usado por la gente de la ciudad (castellanohablantes): “El acceso al castellano puede ayudar a los campesinos convertirse en pasajeros titulados, pero no disminuirá la estigmatización de ellos”⁵⁵ (Huayhua 2014: 2410). Lo anterior indica que, aunque la persona indígena sepa castellano, no alcanza a disfrutar de un trato igual a los monolingües castellanohablantes.

4.3.6. Purismo

Las investigaciones revisadas no tratan muy directamente el tema del purismo, pero surge tímidamente de varias. El Estado, primero que todo, parece preferir que el quechua se mantenga “puro”. Es decir, que la lengua no adopte características típicas del castellano. En segundo lugar, el bilingüismo de los quechuahablantes no es visto como algo flexible, a pesar de que las investigaciones indican que en la realidad el uso paralelo del quechua y castellano es un hábito común (e.g. Villari y Menacho López 2017; Zavala 2018)⁵⁶.

Además, en el contexto de la traducción hay una relación cercana al purismo. Por ejemplo, el caso de la Ley de Lenguas Indígenas (29735) ofrece para examinar las dificultades encontradas entre las lenguas “modernas” e indígenas. Por la historia y las diferencias culturales el léxico de las lenguas es diferente, y, por ende, traducir un documento como la Ley 29735 a un quechua “puro” es complicado. Los traductores, informantes del estudio de Howard et al. (2018), dicen tratar superar los retos de traducción con diferentes tipos de estrategias: algunos ven que en ciertos casos es mejor prestar palabras del castellano para que el público entienda lo que se quiere decir, aunque la idea principal de la traducción sea promover las lenguas indígenas (Howard et al. 2018).

⁵⁴ La traducción es mía.

⁵⁵ La traducción es mía.

⁵⁶ Veo probable que este tema se haya tratado más en detalle en las investigaciones que concentran en la estructura de la lengua, pero a las cuales no he incluido en la revisión de las investigaciones del presente trabajo.

5. DISCUSIÓN

En este capítulo voy a responder las preguntas de investigación (menos la primera, la cual ya tengo respondida en § 4.3.), reflejando las diferentes teorías sobre la protección de la diversidad lingüística con las investigaciones presentadas sobre el quechua en el Perú. Primero voy a repasar algunas consideraciones, después el orden de los subcapítulos sigue el de las tres preguntas de investigación (2-4). Las preguntas de investigación del presente trabajo son:

1. ¿Cuáles son los temas que más emergen de las investigaciones sobre el quechua en el Perú, publicadas en la década del 2010?
2. ¿Cómo es el panorama del quechua en el Perú de la década del 2010?
3. ¿Cuáles son los desafíos más destacados considerando la protección del quechua en el Perú?
4. ¿Qué tipo de políticas lingüísticas pueden considerarse las más prácticas para mejorar la protección y promoción del quechua en el Perú?

La llave para comprender la situación lingüística del Perú hoy, en este caso refiriéndome especialmente a la relación entre el castellano y el quechua, es enterarse de la evolución histórica de ella. A pesar de que el pasado de las lenguas indígenas en América se caracteriza por opresión y represión, ahora el quechua es lengua oficial (regional) del Perú ya hace más de cuatro décadas. El inicio de la protección y promoción del quechua en el Perú en los 70 equivale al comienzo de la época que Skutnabb-Kangas y Phillipson (1995: 74-78) llaman el quinto período⁵⁷. Alrededor de la misma época, el quechua empieza a llamar un creciente interés por parte de los investigadores, pues su reconocimiento como idioma oficial requiere una mejor caracterización de la lengua. La Constitución de la República del Perú de 1993 (vigente) consolida el quechua como lengua oficial (regional). Al contrario de la naturaleza del quechua, en varios documentos se sigue exponiendo el quechua en singular, como también en el habla diario. Hay que resaltar que la forma común y corriente de presentar el quechua (incluso en el presente estudio) puede prestarse a malentendidos: se trata de una familia lingüística, no de una sola lengua, ni (menos) adentro de las fronteras del Perú.

Las repercusiones de los fallos del pasado aún ejercen influencia sobre el quechua, y combinadas a las fuerzas (económicas y políticas) actuales desfavorables al mantenimiento de la diversidad, el futuro del quechua se halla en peligro. No obstante, el Perú haber sido pionero en otorgar un estatus oficial al quechua, las leyes y las políticas de verdad significativas —

⁵⁷ Desde entonces también se ha promovido el estatus de otras lenguas indígenas, sin embargo, menores al quechua, del país.

supuestamente— para promover los derechos de los quechuahablantes (y de otras lenguas indígenas) dejaron de esperarse hasta la segunda década del siglo XXI. A pesar de la caída intensa del número de quechuahablantes en el país, una parte considerable de la población peruana lo sigue hablando. La promoción y protección de la lengua presumiblemente contribuye de manera notable a la calidad de vida de sus hablantes.

5.1. EL PANORAMA DEL QUECHUA

El panorama del quechua en teoría parece favorable: hay avances en la legislación y las investigaciones muestran deseos de promover el quechua. Destaco que en el presente contexto no quiero decir que el quechua no sea vulnerable; sin embargo, parece haber avances y un mejor reconocimiento de la heterogeneidad del país (véase § 2.2.). Cabe recordar que la meta principal del presente trabajo no es analizar la eficacia de las leyes y las políticas, sino que ellas soportan el análisis de la situación a través de las investigaciones. He aquí, me limito a decir que, reflexionando el desarrollo de las leyes y las políticas, hay señales de que en el próximo futuro haya aún más avances en el contexto lingüístico del Perú. Al mismo tiempo es necesario destacar, conforme a Schiffman (2006: 120-121), que los objetivos definidos no siempre se alcanza a cumplir de manera preferida, pese a los modelos teóricos y las políticas formales. Según las investigaciones revisadas, en la práctica hay varias fallas e incoherencias.

Entre sus hablantes, el quechua parece ser una lengua valorada, sin embargo, con modestia. Para algunas personas (como traductores) la protección del quechua parece ser una motivación intrínseca y fuerte para su trabajo. Tomando en cuenta los esfuerzos por parte del Estado, concluyo que se aprecia el quechua también en este nivel. Existe una preferencia por la integración, en vez de políticas asimilativas. Las investigaciones enfatizan que el derecho a la lengua se vincula al derecho a la cultura (véase § 3.2.1.). Esto es destacado, por ejemplo, considerando la educación: entre otros, el estudio de Saroli (2011) indica que una mejor inclusión de los conocimientos locales puede mejorar el rendimiento de los estudiantes. Núñez Méndez (2013: 9) presentó que las lenguas minoritarias comúnmente son consideradas como si pertenecieran solo al espacio privado, he aquí, un giro moderado hacia elevar el quechua al nivel público y a contextos oficiales, por ejemplo, a través del fortalecimiento de las prácticas de traducción. A pesar de ideas como la aproximación liberal democrática (Laitin y Reich 2003), en el contexto peruano no parece ser una manera de pensar dominante que los quechuahablantes solos fueran responsables de proteger y promover su lengua.

El bilingüismo se ve fundamental para una protección exitosa del quechua frente a la hegemonía del castellano: el discurso sobre el futuro del quechua indica hacia la creación de

espacios bilingües (e incluso multilingües), como también a personas que manejen sin problema alguno tanto el castellano como el quechua (u otra lengua indígena)⁵⁸. Resalto que esto aparece especialmente en el sentido de que los indígenas manejen el castellano, y no que todos los ciudadanos deban hablar, al lado del castellano, alguna lengua indígena (sin embargo, algunos quechuahablantes muestran deseos del último). El bilingüismo (o multilingüismo) ofrece oportunidades para equilibrar las situaciones de la hegemonía lingüística, y de las investigaciones surge un discurso emergente hacia la búsqueda de cómo crear un país auténticamente bilingüe (o multilingüe) (véase § 4.3.1. y § 4.3.2.). El modelo de la Unión Europea ofrece un buen punto de referencia para innovar (véase § 3.1.1.).

El quechua ya no es solo un medio para aprender castellano sino en sí un derecho. En lo que viene a la educación, la EIB llama la atención de varios actores, y hay relativamente mucha discusión sobre cómo organizarla para que sea tanto bilingüe como intercultural, y que dé la mejor base para que todos los estudiantes puedan, por ejemplo, continuar a los estudios universitarios. Visto a la luz de que el bilingüismo representa la finalidad, por su parte, la educación es una de las herramientas principales para llegar al objetivo. A mi parecer, en el contexto educativo y del bilingüismo se está buscando un tipo del equilibrio lingüístico.

En la escala de Fishman (1991), conforme a lo estudiado en el presente trabajo, se puede concluir, con prudencia, que el caso del quechua aun cumple con la etapa más alta (etapa 1): hay fallas y su posición es subordinada al castellano, pero el quechua es usado, entre otras cosas, en la educación y los instrumentos gubernamentales (véase § 3.2.). De todas formas, es necesario subrayar que la situación varía en diferentes regiones y que algunas variantes del quechua son mucho más vulnerables que otras, incluso en peligro de extinción. A pesar de la hegemonía del castellano, el quechua hoy parece ser una lengua mejor visible que hace tiempo: en el campo académico sigue llamando la atención, pero también de manera más general parece haber un interés creciente y un giro hacia crear tanto derechos como políticas de promoción (véase § 3.1.1. y § 3.2.).

5.2. DESAFÍOS EN LA PROTECCIÓN DEL QUECHUA

A pesar de un discurso generalmente favorable hacia el quechua por parte del Estado y los quechuahablantes, en la práctica se enfrentan varios retos. Antes que nada, y pese al énfasis ampliamente reconocido de la no discriminación por el idioma, los quechuahablantes sufren del

⁵⁸ Mayormente se habla del bilingüismo, y no del multilingüismo, porque las investigaciones tratan especialmente la relación quechua-castellano y no tanto las demás lenguas indígenas.

racismo. Esto está dirigido tanto hacia las personas como también la lengua. Según las investigaciones revisadas aquí, el racismo se observa, por ejemplo, a través de que se menosprecia las capacidades de los quechuahablantes. El menosprecio continuo puede conducir a una autoidentificación distorsionada; refiriéndome a Phillipson, Rannut y Skutnabb-Kangas (1995: 2), uno de los derechos lingüísticos más fundamentales, un derecho humano lingüístico, debería ser la capacidad de los hablantes de diferentes lenguas a identificarse de manera positiva. A los quechuahablantes (probablemente, entre los demás indígenas), aún se les parece negar el reconocimiento de una identidad positiva igual a los castellanohablantes. En consecuencia, la identidad nacional tampoco se encuentra bien compartida entre las personas.

Otra falla notable, conforme a las investigaciones, es que en el nivel nacional falta una coordinación activa para apoyar la implementación de las políticas lingüísticas en el nivel regional. Supuestamente, la creación de un quechua estándar peruano hiciera que su protección y promoción fuera más fácil, pero dada la diversidad de las variantes en el Perú, no veo que sea una opción adecuada. Las circunstancias requieren políticas regionales y específicas, sin embargo, siempre con suficiente apoyo estatal. Algunos casos además dan una impresión de que incluso falta conocer mejor de qué se tratan los derechos lingüísticos.

Hoy ya no es obvio que el quechua siempre se transfiera a los niños. Varios estudios mencionan la transferencia intergeneracional interrumpida, pero últimamente no se parece haber estudiado las opiniones de niños, niñas y adolescentes quechuahablantes sobre su lengua. Estudios parecidos a los que Barrett (2008) y Collins (2005) realizaron en Guatemala, podrían ofrecer información vital sobre las perspectivas hacia el quechua de las personas de las cuales últimamente más depende el futuro de su lengua. Una legislación ni las políticas avanzadas no van a resultar beneficiosas en la práctica, sin conocer bien la actitud general de los hablantes que las rodea. Vinculado a lo anterior, el castellano es, sin duda, estimado como “la lengua más necesaria”, especialmente en los entornos urbanos. La situación responde a lo que definió May (2003: 150-151) sobre el cambio lingüístico: no es un proceso voluntario, sino la desigualdad conduce a que las personas sientan la necesidad de preferir las lenguas dominantes. Al mismo tiempo, esto puede fácilmente conducir a que las personas en posición dominante lleguen a tener opiniones erróneas, como que la disminución del número de hablantes de las lenguas minoritarias fuera un proceso natural.

El bilingüismo —a pesar de las actitudes positivas hacia él— no parece ser una solución fácil. Primero que todo, con respecto al bilingüismo, sería favorable que en los censos exista espacio para definirse bilingüe, o incluso multilingüe (véase § 2.1.) A mi parecer, sería vital conocer la población en este sentido. Las expectativas hacia la naturaleza del bilingüismo

varían: el Estado parece favorecer políticas contradictorias a la realidad de los hablantes. Por ende, sería conveniente investigar más las percepciones y las opiniones de los quechuahablantes sobre cómo ven el bilingüismo, y, por otra parte, sobre cómo sería un país “auténticamente bi o multilingüe” desde la perspectiva de ellos. En el contexto educativo, algunas investigaciones muestran que falta conciencia de la naturaleza del bilingüismo, como que existen diferentes grados del bilingüismo, o que los límites entre las lenguas no siempre son tan claras. Además, hay prejuicios hacia personas bilingües, por lo menos cuando en su habla se escucha influencia de una lengua minoritaria, por ejemplo, un acento diferente. El quechua sufre de no ser considerado una lengua apta para todas las circunstancias (véase e.g. Núñez Méndez 2013: 9).

Blommaert (2006: 238) advirtió que existen dos tipos de identidad: una experimentada por la persona, y otra dada desde el exterior a la misma persona. Según lo que he podido observar, relacionado también al bilingüismo, parece necesario poner énfasis en asegurar mejor que los mismos quechuahablantes puedan definir su identidad. Las políticas deben basarse en una identidad experimentada; ahora, las investigaciones dan señas de que en la práctica el Estado intenta promover políticas basadas en una identidad predeterminada, refiriéndome por ejemplo al estudio de Zavala (2018) en la escuela de formación de maestros para la EIB. En este contexto es de recordar que la identidad (experimentada) puede variar entre diferentes generaciones.

La EIB es un método potencial, pero el sistema educativo (intercultural bilingüe) requiere reforzamiento. Faltan recursos e instrucciones para cumplir con las metas de la EIB, ni siquiera no todos los profesores poseen de una formación adecuada. En la práctica, hay que promover que la EIB sea verdaderamente tanto intercultural como bilingüe, puesto que la lengua y cultura no se pueden separar. Con el objetivo de incluir mejor las necesidades culturales en la educación, es necesario establecer más espacios de participación para las comunidades quechuas (crear más o mejores políticas desde abajo). En la actualidad, no solo la hegemonía del castellano, sino también la del inglés, alcanza a influenciar la posición del quechua. Las fallas en la realización de políticas, como también la falta de lineamientos e/o ideologías compartidos entre los diferentes actores, complican los buenos intentos en la realización de los derechos lingüísticos de los quechuahablantes.

5.3. POLÍTICAS MÁS PRÁCTICAS PARA MEJORAR LA PROTECCIÓN Y PROMOCIÓN DEL QUECHUA

Como hizo notar May (2006: 265), para cumplir con los derechos lingüísticos, el entorno debería posibilitar el uso de la lengua minoritaria, si deseado por sus hablantes, y paralelamente ofrecer mejores posibilidades de la movilidad social. En consonancia con esto, sería necesario

destacar el derecho a disfrutar del quechua tanto en espacios públicos como privados. Tanto la teoría como las investigaciones revisadas indican que una educación adecuada, que incluya tanto aspectos lingüísticos como culturales, es una llave para desarrollar la protección del quechua. Se opta por la integración, pero los estudios evidencian fallas en los métodos de su implementación. La EIB aún se debería mejorar y desarrollar para que responda mejor a las realidades variadas, y habría que destacar más la importancia de entender que la lengua y cultura no se pueden separar. Una educación de calidad es un buen punto de partida tanto para el cumplimiento de los derechos lingüísticos como para el fortalecimiento de las políticas lingüísticas, y así contribuye a la protección del quechua. La EIB, cuando es realizada de manera adecuada —refiriéndome especialmente a que sea tanto intercultural como bilingüe— indica incluso mejorar el rendimiento escolar/académico de los quechuahablantes. Por consiguiente, parece ser un buen método para el mantenimiento de la diversidad lingüística (y no hace daño a la capacidad de las personas de aprender la lengua dominante). Considerando la diversidad del quechua en el Perú, la opción más razonable es organizar y fortalecer la educación conforme a los dialectos o variantes regionales.

Von Gleich (2016: 134) destacó que una sola política para todos no funciona, y en países lingüísticamente diversos, una sola política no basta dentro de las fronteras. Por su parte, Hamel (1995a: 12; 1995c: 298-299) destacó la importancia del principio de territorialidad, los derechos colectivos y las disposiciones específicas para cada contexto. También Blommaert (2006: 249-250) presentó opiniones a favor de fraccionar las actividades y funciones de los Estados en unidades más pequeñas. La tendencia que se nota en el Perú, refiriéndome a responsabilizar los gobiernos regionales, probablemente es la manera más eficaz para cumplir con las necesidades que varían en cada región. La territorialidad, en este contexto equivalente a las políticas regionales, y una fuerte sociedad civil ofrecen nuevas oportunidades para eficazmente cumplir los derechos lingüísticos y proteger la diversidad lingüística. Existen ejemplos prometedores de las oportunidades que puede crear la descentralización de responsabilidades, por ejemplo, el caso de Cusco. A través de las políticas regionales se da flexibilidad al desarrollo de las políticas lingüísticas, y se permite la creación de espacios lingüísticos correspondientes a cada caso específico (véase e.g. Blommaert 2006: 249-250). Las políticas desde abajo son fundamentales, y las políticas regionales incluso contribuyen a su creación. En el § 3.1.2. tengo presentado que históricamente las constituciones y las legislaciones nacionales han sido los instrumentos que mayor protección para las minorías lingüísticas han ofrecido. En el futuro, conforme tanto a las perspectivas teóricas como a las investigaciones presentadas, parece que las legislaciones y las políticas regionales van a tener un papel fundamental. Aún más, en la Política Nacional de

Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad del Perú (véase § 4.2.) se hace referencia también a la cooperación entre los gobiernos regionales y locales para diagnosticar las situaciones específicas e identificar las acciones necesarias (2017: 36-37). El presente trabajo de fin de máster ofrece datos para considerar generalmente la situación lingüística en el Perú, pero de ninguna manera no intenta especificar las situaciones de las diferentes regiones. Realizar lo último de manera detallada sería vital para poder mejorar la protección y promoción del quechua.

Dicho lo anterior, al lado, según las investigaciones, parece necesario fortalecer la coordinación nacional y aclarar las responsabilidades que tiene el Estado (véase § 4.3.4.) — para empezar, la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad (2017: 36-37) ya determina sobre la creación de las líneas base para cada región en cooperación con el Ministerio de Cultura y la Dirección de las Lenguas Indígenas—. El Estado no debe desvanecerse en consecuencia del repartimiento de las responsabilidades, sino asegurar que las políticas territoriales se cumplan de manera igual y que los actores regionales tengan suficientes recursos para actuar. Para una coordinación nacional eficaz y correspondiente, las políticas desde abajo son imprescindibles también en el nivel estatal. Además, el rol del Estado podría consistir en promover una identidad nacional basada más en valores que una sola lengua/cultura compartida (véase e.g. Blommaert 2006; May 2006). En este contexto, es interesante destacar lo que definió Clavero (2016: 19) sobre la principal diferencia entre la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y la Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas: la primera enfoca en destacar la cooperación, pero la segunda la integración de los indígenas a los sistemas del Estado. Una integración propia no excluye nada: al contrario, refiere a una convivencia pacífica de diversos grupos. Considerando la integración de los indígenas a los sistemas del Estado, se puede hablar del pluriculturalismo. El pluriculturalismo refiere a la integración de culturas, y comúnmente, las políticas pluriculturales son realizadas a través de las políticas territoriales (véase la Constitución de Bolivia en § 2.2.). Destacar más la necesidad de las políticas pluriculturales —las cuales incluso incluyen tanto el lado cultural como lingüístico—, tanto en el nivel estatal como regional, supuestamente resultaría beneficioso para la protección y promoción de la diversidad lingüística y el quechua en el Perú. Incluso veo que lo anterior cumpliría con la urgencia y el requisito de tratar las cuestiones lingüísticas como parte de los derechos de las minorías en general (véase § 3.2.1.).

Las políticas que promueven el bilingüismo parecen funcionales y deseadas, pero hay para mejorar. Sería deseable determinar mejor qué significa el bilingüismo en el contexto de la

relación entre el castellano y el quechua. Según las investigaciones, hay preferencia a que se tenga cierta flexibilidad al determinar lo que significa ser bilingüe, sin embargo, esto no se ha investigado de manera profunda. Por ejemplo, los resultados de la investigación de Howard et al. (2018) sobre las prácticas de traducción soportan la flexibilidad: al final, lo más importante es que el público entendiera lo que se quiere decir. Cabe destacar que la flexibilidad no suprime la necesidad de mejorar la coherencia de las políticas lingüísticas: los diferentes actores no deben tener ideologías heterogéneas.

Al lado de las responsabilidades de los actores estatales, el rol de los mismos hablantes de las lenguas minoritarias es importante para la creación de espacios de cooperación y autodeterminación. A pesar de esto, en el contexto (lingüístico) del Perú no parece haber mucha investigación ni discusión reciente sobre el movimiento indígena (o los movimientos indígenas). Para la creación de las políticas desde abajo, *bottom-up* (véase § 3.2.), veo que se debería aclarar el rol del movimiento indígena, o por si necesario, fortalecer el movimiento indígena. Al lado, y por la diversidad del quechua en el Perú, sería importante asegurar que las Academias Quechuas (regionales) funcionen de manera eficaz.

Considerando generalmente la situación del quechua en el Perú, enfatizo que sería trascendente enfocarse en investigar de manera transversal las situaciones lingüísticas de diferentes contextos del nivel micro (véase § 3.2.). Esto contribuye a reconocer las fallas que existen en la práctica, y promueve asegurar una adecuada implementación de las políticas que ahora existen. Aquí es importante recordar los lados explícito e implícito del uso de la lengua (Schiffman 2006: 112), en otras palabras, la relación recíproca entre la dimensión formal de regular el uso de las lenguas como los hábitos de sus hablantes. Patten y Kymlicka (2003: 26) diferenciaron cuatro categorías complementarias para conceptualizar los derechos lingüísticos. En el contexto peruano, aunque se puede notar un giro hacia crear derechos orientados a la promoción, en otras palabras, al uso público del quechua tanto por los hablantes como las instituciones, es recomendable aún más fortalecer este tipo de derechos. Esto, especialmente, al lado de fortalecer los derechos territoriales y colectivos. Finalmente, para destacar una vez más, lo más importante para mejorar la protección del quechua es un fuerte Estado que aplique herramientas especiales para cumplir con la meta deseada, y que coopere eficazmente — respetando el derecho a la autodeterminación— con los quechuahablantes. En última instancia, como definió May (2006: 259), la relación jerárquica entre las lenguas no es un orden natural, y por si hay suficiente voluntad, el cambio es posible.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo de fin de máster primero presenté la situación general de las lenguas indígenas, especialmente del quechua, en América Latina, dando especial atención al contexto del Perú. Después examiné el tema de la protección de la diversidad lingüística, particularmente desde el punto de vista de los derechos, las políticas, la planificación y la legislación lingüísticas. En el cuarto capítulo, primero expuse los nuevos instrumentos lingüísticos promulgados en el Perú en la década del 2010, y luego presenté la revisión de las investigaciones sobre el quechua en el Perú publicadas en la misma década. Así llegué a discutir la situación actual del quechua en el Perú, respondiendo a las preguntas de investigación. En el presente capítulo —el último del presente trabajo— siguen las conclusiones. Las preguntas de investigación eran:

1. ¿Cuáles son los temas que más emergen de las investigaciones sobre el quechua en el Perú, publicadas en la década del 2010?
2. ¿Cómo es el panorama del quechua en el Perú de la década del 2010?
3. ¿Cuáles son los desafíos más destacados considerando la protección del quechua en el Perú?
4. ¿Qué tipo de políticas lingüísticas pueden considerarse las más prácticas para mejorar la protección y promoción del quechua en el Perú?

La siguiente tabla resume las respuestas a las preguntas de investigación:

<p>1. Los temas que más emergieron de las investigaciones: educación, bilingüismo, valoración del quechua, políticas regionales y sociedad civil, racismo, purismo.</p>
<p>2. El panorama del quechua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • generalmente positivo (valoración etc.), pero al mismo tiempo algo escéptico; • hay avances, sin embargo, el quechua sigue vulnerable; • aumentación de las responsabilidades del Estado; • énfasis en la importancia de la educación y los espacios bilingües.
<p>3. Los desafíos en la protección del quechua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • racismo hacia los indígenas; • defectos en las prácticas de implementación de las políticas; • falta una coordinación nacional eficaz por parte del Estado; • las ideologías entre los diferentes actores parecen variar; • el castellano ofrece mejores posibilidades de movilidad (social).
<p>4. Políticas más prácticas para mejorar la protección y promoción del quechua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • territorialidad y políticas específicas según cada caso; • una fuerte sociedad civil (movimiento indígena); • coordinación nacional eficaz y una cooperación activa entre los actores correspondientes; • una educación adecuada y que responda a la realidad de los quechuahablantes; • flexibilidad de las prácticas e ideologías (bilingüismo, identidad nacional, etc.).

Tabla 5. Resumen de las respuestas a las preguntas de investigación.

La diversidad del quechua que el Perú encierra dentro de sus fronteras, aun a pesar de la hegemonía del castellano, hace la situación compleja. Al mismo tiempo, lamentablemente, esta misma diversidad es un hecho que complica la protección y promoción del quechua en el país. La falta de un (solo) estándar crea un espacio lingüístico fragmentado. Como Hamel (1995c: 298-299) presentó ya hace unos 25 años, el cambio que se necesita para poder cumplir con los derechos (lingüísticos) de las minorías es relativamente considerable, incluso algo “revolucionario”. Sin embargo, es posible e incluso un requisito para que un Estado pueda considerarse verdaderamente democrático y representativo de su población.

Teniendo en cuenta que los investigadores parecen estar de acuerdo de que las políticas territoriales y/o divididas en esferas específicas, por lo menos en teoría, son prácticas para desarrollar la protección de lenguas minoritarias (e.g. Hamel 1995a, 1995c; Blommaert 2006), son relativamente pocas las investigaciones que abarcan el tema. Asimismo, cabe señalar que son ausentes los estudios sobre el rol del movimiento indígena, a pesar del énfasis que se ha dado al ser actor de los mismos hablantes de las lenguas. Tampoco encontré publicaciones que hayan discutido el pluriculturalismo en el contexto del presente trabajo, aun cuando ya en la Constitución se define que el Perú es un país étnica y culturalmente plural. Ciertas políticas realizadas en el Perú, como las que fortalecen la traducción de los documentos del Estado en diferentes idiomas, supuestamente contribuyen a promover el desarrollo democrático de la sociedad. Sin embargo, ya sería también otro tema de investigación comparar la relación entre el desarrollo de la promoción del quechua y la participación ciudadana de sus hablantes.

Para sintetizar, para una protección y promoción exitosa del quechua, es necesario asegurar una implementación adecuada de las políticas, aumentar la cooperación entre el Estado y los actores regionales y poner énfasis en entender la situación del quechua en el contexto de la realidad moderna. La protección legal es imprescindible para cumplir con los derechos lingüísticos, pero al mismo tiempo no necesariamente refleja la realidad de manera exhaustiva. Para combatir ideologías arraigadas, como es el racismo hacia los indígenas, hace falta aplicar diversas herramientas. Conviene crear espacios bi o multilingües innovativos, a través de políticas desde abajo. Parece haber falta de investigar de manera extensiva las opiniones de los mismos quechuahablantes sobre la protección y el uso de su lengua: ¿Cómo desean ver su lengua en el futuro? ¿Cómo sería un país bi o multilingüe desde su perspectiva? ¿Qué tipo de bi o multilingüismo desean ellos? ¿Cómo ven la relación entre el castellano y el quechua? Finalmente, el cambio se trata de tener suficientes recursos y voluntad de cambiar las ideologías hacia la aceptación de Estados e identidades nacionales verdaderamente representativos de la población.

BIBLIOGRAFÍA

*El artículo hace parte de la revisión de investigaciones.

Adelaar, Willem F.H. (en colaboración con Pieter C. Muysken). 2004. *The Languages of the Andes*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Andrade Ciudad, Luis, Howard, Rosaleen y Raquel de Pedro Ricoy. 2018. “Activismo, derechos lingüísticos e ideologías: la traducción e interpretación en lenguas originarias en el Perú”, en *Indiana* 35.1, 139-163.

*Arce-Villalobos, Laura Rosa, Toro-Huamanchumo, Carlos Jesus, Melgarejo-Castillo, Alejandro y Alvaro Taype-Rondan. 2017. “Enseñanza de idiomas en escuelas de medicina humana del Perú”, en *Rev. Fac. Med.*, vol. 65, no. 4, 583-588.

“Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina, Tomo 1”. 2009a. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (de España), Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, FUNPROEIB Andes & UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/colombia/media/2476/file/Atlas%20socioling%C3%BCistico%20de%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20latinoamericanos.pdf>, consultado el 30 de enero de 2020.

“Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina, Tomo 2”. 2009b. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (de España), Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, FUNPROEIB Andes & UNICEF. Disponible en: https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-02/20100318_UNICEF_AtlasSociolinguistico_tomo2.pdf, consultado el 30 de enero de 2020.

*Augusto Meléndez, María Claudia, Dargent Bocanegra, Eduardo y Stéphanie Rousseau. 2017. “Más allá de la capacidad estatal: sociedad civil e implementación de políticas a nivel subnacional en Cusco y San Martín (Perú)”, en *Colomb. Int.*, 90, 99-125.

Barrett, Rusty. 2008. “Linguistic differentiation and Mayan language revitalization in Guatemala”, en *Journal of Sociolinguistics* 1 2/3, 275-305.

Blommaert, Jan. 2006. “Language Policy and National Identity”. En Ricento, Thomas. (ed.) 2006. *An Introduction to Language Policy: theory and method*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

C107 - Convenio sobre poblaciones indígenas y tribuales, 1957 (núm. 107). 1957. Disponible en: https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C107, consultado el 29 de marzo de 2020.

C169 - Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (núm. 169). 1989. Disponible en: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314, consultado el 29 de marzo de 2020.

- Calvet, Louis-Jean. 1998. *Language Wars and Linguistic Politics*. Oxford: Oxford University Press (traducción al inglés por Michel Petheram, de Louis-Jean Calvet. 1998. *Guerre des langues et les politiques linguistiques*).
- Cerrón-Palomino, Rodolfo. 1987. *Lingüística quechua*. Centro de estudios regionales andinos, Lima.
- Clavero, Bartolomé. 2016. “La Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas: el reto de la interpretación de una norma contradictoria”, en *Pensamiento Constitucional*, N° 21, 11-26.
- Collins, Wesley M. 2005. “Codeswitching avoidance as a strategy for mam (maya) linguistic revitalization”, en *International Journal of American Linguistics*, vol. 71, no. 3, 239-276.
- Constitución Política del Perú. 1993. Disponible en: <http://www.pcm.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/Constitucion-Pol%C3%ADtica-del-Peru-1993.pdf>, consultado el 12 de febrero de 2020.
- Constitución Política del Estado (de Bolivia). 2009. Disponible en: https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf, consultado el 20 de mayo de 2020.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José). 1969. Disponible en: https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm, consultado el 14 de mayo de 2020.
- Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. 2003. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consultado el 14 de mayo de 2020.
- Cueto, Santiago y Walter Secada. 2003. “Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú”, en *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 1, 1-23.
- Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. 2016. Disponible en: <https://www.oas.org/es/sadye/documentos/res-2888-16-es.pdf>, consultado el 29 de marzo de 2020.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. 2007. Disponible en: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf, consultado el 12 de mayo de abril 2020.
- Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. 1992. Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/Minorities.aspx>, consultado el 14 de mayo de 2020.

- Declaración Universal de Derechos Humanos. 1948. Disponible en: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>, consultado el 12 de mayo de 2020.
- Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. 1996. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267_spa, consultado el 14 de mayo de 2020.
- Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. 2001. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consultado el 12 de mayo de 2020.
- Decreto Supremo que aprueba el Mapa Etnolingüístico: lenguas de los pueblos indígenas u originarios del Perú – Mapa Etnolingüístico del Perú. 2018. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/decreto-supremo-n-0011-2018-%20minedu.pdf>, consultado el 12 de febrero de 2020.
- Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la Ley N° 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. 2016. Disponible en: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/decreto-supremo-que-aprueba-el-reglamento-de-la-ley-n-29735-decreto-supremo-n-004-2016-mc-1407753-5.pdf>, consultado el 12 de febrero de 2020.
- Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú. 2013. Disponible en: <http://www2.minedu.gob.pe/filesogecop/DNL-version%20final%20WEB.pdf>, consultado el 30 de enero de 2020.
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gómez Isa, Felipe. 2019. “La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas: un hito en el proceso de reconocimiento de los derechos indígenas”, en *Revista Española de Derecho Internacional*, vol. 71/1, 119-138.
- *González, Diana. 2014. “Un estudio de actitudes hacia el quechua del este de Apurímac”, en *SIL International*, 1-12.
- Gugenberger, Eva. 1999. “Entre el quechua y el castellano – manifestaciones del conflicto de entidades etnolingüísticas en un pueblo joven de Arequipa”, en *Lexis: Revista de lingüística y literatura*, vol. 23, núm. 2, 257-300.
- Hamel, Rainer Enrique. 1995a. “Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas”, en *Alteridades* 5 (10), 11-23.
- Hamel, Rainer Enrique. 1995b. “Indigenous education in Latin America: policies and legal frameworks”. En Phillipson, Robert y Skutnabb-Kangas, Tove (eds.), en colaboración con Mart Rannut. 1995. *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. De Gruyter Mouton.

- Hamel, Rainer Enrique. 1995c. "Linguistic rights for Amerindian peoples in Latin America". En Phillipson, Robert, Skutnabb-Kangas, Tove y Mart Rannut (eds.). 1995. *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin; New York: De Gruyter Mouton.
- Herzfeld, Anita. 2008. "¿El castellano, el quechua o el inglés? – el porqué de la actitud de los estudiantes peruanos hacia estos idiomas", en *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, núm. 9, 83-107.
- Hornberger, Nancy H. 1988. "Language Ideology in Quechua Communities of Puno, Peru", en *Anthropological Linguistics*, vol 30, núm. 2, 214-235.
- Hornberger, Nancy H. 2006. "Frameworks and Models in Language Policy and Planning". En Ricento, Thomas (ed.). 2006. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- *Howard, Rosaleen, Andrade Ciudad, Luis y Raquel de Pedro Ricoy. 2018. "Translating rights: the Peruvian Indigenous Languages Act in Quechua and Aymara", en *Amerindia* 40, 219-245.
- *Huayhua, Margarita. 2014. "Racism and social interaction in a southern Peruvian *combi*", en *Ethnic and Racial Studies*, vol. 37, no. 13, 2399-2417.
- *Hynsjö, Disa y Amy Damon. 2016. "Bilingual education in Peru: Evidence on how Quechua-medium education affects indigenous children's academic achievement", en *Economics of Education Review*, 53, 116-132.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) del Perú. 2018. Resultados Definitivos de los Censos Nacionales 2017. Disponible en: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1544/, consultado el 15 de marzo de 2020.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) del Perú. Censos Nacionales 2007. Sistema de consulta de resultados censales. Disponible en: <http://censos.inei.gob.pe/cpv2007/tabulados/>, consultado el 15 de marzo de 2020.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) del Perú. Censos Nacionales 1993. Sistema de consulta de resultados censales. Disponible en: <http://censos.inei.gob.pe/bcoCuadros/bancocuadro.asp?p=01>, consultado el 15 de marzo de 2020.
- Laitin, David D. y Rob Reich. 2003. "A Liberal Democratic Approach to Language Justice". En Kymlicka, Will y Alan Patten (eds.). 2003. *Language Rights and Political Theory*. New York: Oxford University Press.
- Lewis, M. Paul y Gary F. Simons. 2010. "Assessing Endangerment: Expanding Fishman's GIDS", en *RRL, LV*, 2, 103-120.
- Ley 29735. 2011. Disponible en: <http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Ley29735Leydelenguas2011.pdf>, consultado el 12 de febrero de 2020.

- Ley 29785. 2011. Disponible en: <http://consultaprevia.cultura.gob.pe/wp-content/uploads/2014/11/Ley-N---29785-Ley-del-derecho-a-la-consulta-previa-a-los-pueblos-ind--genas-originarios-reconocido-en-el-Convenio-169-de-la-Organizacion-Internacional-del-Trabajo-OIT.pdf>, consultado el 12 de febrero de 2020.
- Manley, Marilyn S. 2008. "Quechua language attitudes and maintenance in Cuzco, Peru", en *Language Policy*, col. 7, núm. 4, 323-344.
- Mar-Molinero, Clare. 2006. "Forces of Globalization in the Spanish-Speaking World: Linguistic Imperialism or Grassroots Adaptation". En Mar-Molinero, Clare y Miranda Stewart (eds.). 2006. *Globalization and Language in the Spanish-Speaking World. Macro and Micro Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- May, Stephen. 2003. "Misconceiving Minority Language Rights: Implications for Liberal Political Theory". En Kymlicka, Will y Alan Patten (eds.). 2003. *Language Rights and Political Theory*. New York: Oxford University Press.
- May, Stephen. 2006. "Language Policy and Minority Rights". En Ricento, Thomas (ed.). 2006. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Moseley, Christopher (ed.). 2010. "Atlas de las lenguas del mundo en peligro, 3ra edición". París, Ediciones UNESCO. Versión en línea disponible en: <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php>, consultado el 30 de enero de 2020.
- Núñez Méndez, Eva. 2013. "Minorías lingüísticas y derecho a las lenguas", en *Journal Revista Internacional d'Humanitats*, 16 (27), 7-28.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. 1966. Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>, consultado el 12 de mayo de 2020.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. 1966. Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>, consultado el 12 de mayo de 2020.
- Patten, Alan y Will Kymlicka. 2003. "Introduction: Language Rights and Political Theory: Context, Issues and Approaches". En Kymlicka, Will y Alan Patten (eds.). 2003. *Language Rights and Political Theory*. New York: Oxford University Press.
- Phillipson, Robert, Rannut, Mart y Tove Skutnabb-Kangas. 1995. "Introduction". En Phillipson, Robert, Skutnabb-Kangas, Tove y Mart Rannut (eds.). 1995. *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin; New York: De Gruyter Mouton.
- Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. 2016. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/5105/Plan%20Nacional%20de%20Educaci%3%b3n%20Intercultural%20Biling%3%bce%20al%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, consultado el 12 de febrero de 2020.

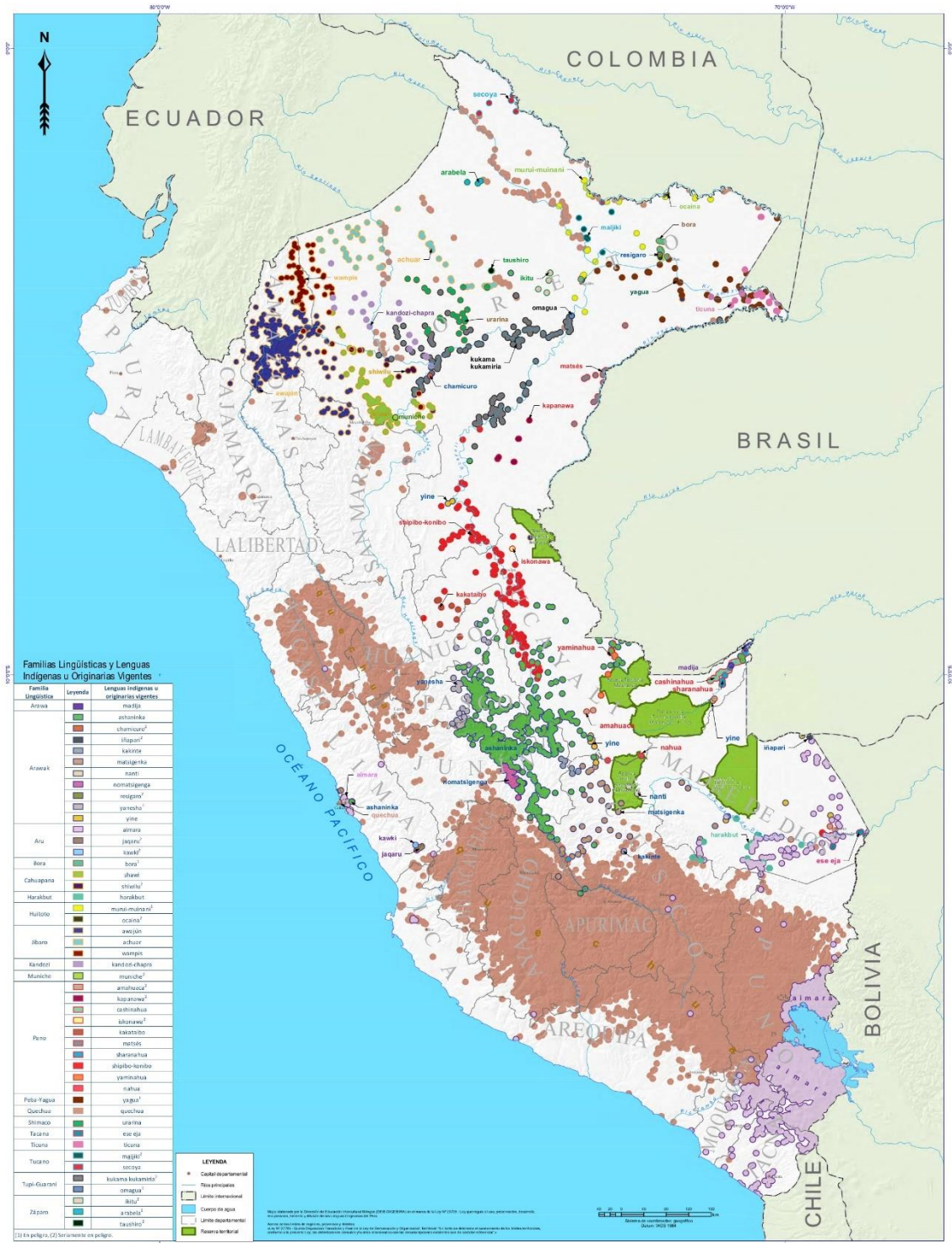
- Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad. 2017. Disponible en: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/politica-nacional-de-lenguas.pdf>, consultado el 12 de febrero de 2020.
- Pou Giménez, Francisca. 2011. “Constitucionalismo y derechos lingüísticos en América Latina: una discusión preliminar”, en *SELA* (Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política) *Papers*, Paper 95, 1-33.
- *Quesada Castillo, Félix. 2017. “Mantenimiento de la lengua nativa en los inmigrantes bilingües de Lima: lealtad lingüística y étnica en dos comunidades urbano-marginales”, en *Lengua y Sociedad*, vol. 11, no. 1, 23-35.
- Reglamento de la Ley N° 29785, Ley del Derecho a la Consulta Previa a los Pueblos Indígenas u Originarios reconocido en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). 2012. Disponible en: <http://consultaprevia.cultura.gob.pe/wp-content/uploads/2014/11/Reglamento-de-la-Ley-N---29785-Decreto-Supremo-N---001-2012-MC.pdf>, consultado el 12 de febrero de 2020.
- Resolución Directoral 0280-2013-ED. 2013. Disponible en: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/111540/0282-2013-ED-03-07-2013_12_49_06-RD_N_0282-2013-ED.pdf, consultado el 12 de febrero de 2020.
- Ricento, Thomas. 2006. “Language Policy: Theory and Practice – An Introduction”. En Ricento, Thomas (ed.). 2006. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- *Rosales, Elizabeth y Alexandra Cussianovich. 2012. “¿Educación intercultural para todos? La experiencia escolar de niños indígenas en tres contextos educativos en Ancash”, en *Revista peruana de investigación educativa*, No. 4, 105-137.
- *Rousseau, Stéphanie, Dargent, Eduardo, Navarro, Alejandra y Paolo Sosa. 2017. “Cuaderno de trabajo N. 41. La Política del Multilingüismo en Dos Regiones con Mayorías Quechua Hablantes: Informe de Investigación”. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rubio-Marín, Ruth. 2003. “Language Rights: Exploring the Competing Rationales”. En Kymlicka, Will y Alan Patten (eds.). 2003. *Language Rights and Political Theory*. New York: Oxford University Press.
- *Salas Miranda, Luigi. 2018. “Yachay Quechua: plataforma web para promover el aprendizaje del quechua cusqueño mediante tecnologías de la información”, en *Revista Yachay*, vol. 7, no. 1, 367-372.
- *Saroli, Anna. 2011. “Con un pie en dos mundos: Programas de educación bilingüe para niños quechuahablantes en el Cusco”, en *Educación*, vol. XX, no. 38, 63-79.
- Schiffman, Harold. 2006. “Language Policy and Linguistic Culture”. En Ricento, Thomas (ed.). 2006. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Schmidt Sr., Ronald. 2006. "Political Theory and Language Policy". En Ricento, Thomas (ed.). 2006. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 2006. "Language Policy and Linguistic Human Rights". En Ricento, Thomas (ed.). 2006. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Skutnabb-Kangas, Tove y Robert Phillipson. 1995. "Linguistic human rights, past and present". En Phillipson, Robert, Skutnabb-Kangas, Tove y Mart Rannut (eds.). 1995. *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin; New York: De Gruyter Mouton.
- *Sosa Gutiérrez, Fredy. 2016. "Actitud de los estudiantes, frente a la educación intercultural bilingüe – 2014", en *Revista Investigación Altoandina*, vol. 18, número 2, 231-236.
- Taipe Campos, Néstor Godofredo. 1998. "La educación en castellano a poblaciones quechuas en los Andes peruanos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 16, 153-164.
- Turi, Joseph-G. 1995. "Typology of language legislation". En Phillipson, Robert, Skutnabb-Kangas, Tove y Mart Rannut (eds.). 1995. *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin; New York: De Gruyter Mouton.
- Van de Kerke, Simon y Pieter Muysken. 2014. "The Andean matrix". En Muysken, Pieter y Loretta O'Connor (eds.). 2014. *The native languages of South America: origins, development, typology*. New York: Cambridge University Press.
- Valiente Catter, Teresa y Cristina Villari. 2016. "Culturas y lenguas en contacto: Dinámicas culturales y lealtad lingüística entre quechua y castellano en la región andina. Introducción al dossier", en *Indiana* 33.1, 9-25.
- *Vargas, Diana y Pérez, Katia. 2019. "El sistema educativo peruano y la pérdida de identidad cultural andina en la región Puno", en *Revista Innova Educación*, Vol. 1, No. 2, 244-251.
- *Villari, Cristina. 2016. "Observaciones sobre la situación socio-lingüística de Huaraz (Ancash, Perú)", en *Indiana* 33.1, 91-107.
- *Villari, Cristina y Menacho López, Leonel Alexander. 2017. "La situación lingüística actual en Ancash como reflejo de la historia de la política lingüística del Perú", en *Indiana* 34.1, 129-147.
- Von Gleich, Utta. 2010. "Retos en política lingüística en la América Latina multiétnica: Objetivos para el Bicentenario de la Independencia (2010- 2026)". Simposio: Lengua y lucha sociopolítica en el mundo hispánico, Universidad de Newcastle.
- *Von Gleich, Utta. 2016. "Nueva dinámica en el bilingüismo Ayacuchano", en *Indiana* 33.1, 133-159.
- Zajícová, Lenka. 2017. "Lenguas indígenas en la legislación de los países hispanoamericanos", en *Onomázein, Revista de lingüística, filología y traducción*, Pontificia Universidad Católica de Chile, 171-203.

- *Zavala, Virginia. 2011. “Racialization of the bilingual student in higher education: A case from the Peruvian Andes”, en *Linguistics and Education*, 22, 393-405.
- *Zavala, Virginia. 2015. ““It will emerge if they grow fond of it”: Translanguaging and power in Quechua teaching”, en *Linguistics and Education*.
- *Zavala, Virginia. 2016. “Ideologías sobre el quechua desde el poder: Una aproximación discursiva”, en *Signo y Seña*, número 29, 207-234.
- *Zavala, Virginia. 2018. “Language as social practice: deconstructing boundaries in intercultural bilingual education”, en *Trab. Ling. Aplic., Campinas*, no. 57.3, 1313-1338.

APÉNDICE 1: MAPA ETNOLINGÜÍSTICO DEL PERÚ

MAPA ETNOLINGÜÍSTICO DEL PERÚ
 LENGUAS VIGENTES DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS U ORIGINARIOS



Fuente: Decreto Supremo que aprueba el Mapa Etnolingüístico 2018.

APÉNDICE 2: INVESTIGACIONES

AUTOR(ES), AÑO DE PUBLICACIÓN, LUGAR(ES)	OBJETIVO	MÉTODO	RESULTADOS	OBSERVACIONES ADICIONALES
ANDRADE CIUDAD ET AL., 2018, VARIOS LUGARES	Analizar las características y prácticas de traductores e intérpretes de lenguas indígenas.	Entrevistas, grupos focales, observación, seguimiento de análisis de entrevistas televisivas. Realizado 2014-2015.	Los traductores y los intérpretes comúnmente se ven como “embajadores culturales”, quieren revitalizar y visibilizar sus lenguas y culturas. Hay conflictos relacionados al purismo lingüístico y la ruralización de las lenguas indígenas, como también con la autenticidad de los hablantes.	El estudio no trata solo del quechua, sino también otras lenguas indígenas del Perú. El estudio (y la iniciativa de formar traductores e intérpretes de lenguas indígenas) se relaciona con las Leyes 29785 y 29735.
ARCE-VILLALOBOS ET AL., 2017, TODO PERÚ	Evaluar la enseñanza de idiomas en escuelas peruanas de medicina humana.	Estudio transversal cuantitativo. 36 escuelas bajo estudio. Realizado en 2015.	Todas las escuelas ofrecen por lo menos un curso de inglés (obligatorio en 25 escuelas). Solo 6 escuelas ofrecen un curso o más de quechua, y es obligatorio solo en 4 escuelas.	Los autores recuerdan que los doctores peruanos recién graduados tienen que realizar el servicio rural y urbano marginal de salud, en otras palabras, trabajar un año en un área rural (muchas veces quechuahablante).
AUGUSTO MELÉNDEZ ET AL., 2017, CUSCO (Y SAN MARTÍN)	Evaluar el papel de la sociedad civil para el mejoramiento de las políticas públicas a nivel subnacional. A base de esto, examinar el desarrollo de las leyes nacionales y los derechos lingüísticos en Cusco.	Entrevistas a funcionarios estatales y de la sociedad civil. Revisión de documentos oficiales y de prensa. Realizado en 2015-2016.	El rol de la sociedad civil en Cusco ha sido importante para la implementación de las normas, la promoción del quechua y la inclusión de los derechos lingüísticos en la agenda regional.	La primera parte del estudio trata del contexto de San Martín, pero el caso no es relevante para las metas del presente trabajo.
GONZÁLEZ, 2014, APURÍMAC	Definir si la variedad del quechua intermedia/abanquina es preferible en la región para usarla en la traducción o producción de diferentes tipos del material escrito. (Comparado a las variedades ayacuchana y cusqueña.)	Entrevistas a 900 personas, técnica de disfraz, cuestionario, narraciones en diferentes variedades. Realizado en 2003 o 2004.	Tres de cinco provincias bajo investigación favorecen la variedad abanquina. El resultado indica que se podría usar esta variedad para las traducciones y/o la producción del material.	

AUTOR(ES), AÑO DE PUBLICACIÓN, LUGAR(ES)	OBJETIVO	MÉTODO	RESULTADOS	OBSERVACIONES ADICIONALES
HOWARD, ANDRADE CIUDAD & PEDRO RICOY, 2018, VARIOS LUGARES	Analizar los desafíos de la traducción español-lenguas indígenas, especialmente en el contexto de la Ley de Lenguas Indígenas (29735).	Método: revisión de las traducciones (“Think Aloud Protocols”) y entrevistas, análisis de las traducciones comparándolas con el texto original. Realizado noviembre 2014-marzo 2016.	La traducción de los textos legislativos a lenguas indígenas es una tarea complicada. Los desafíos principales tratan de diferencias estructurales, falta del léxico correspondiente, diferencias de la identidad cultural y las perspectivas políticas. Los traductores usan diferentes tipos de estrategias para superar estos problemas.	Ley 29735 es traducida al aimara, quechua chanka y quechua ancashino.
HUAYHUA, 2014, CUSCO Y ALREDEDORES	Analizar la interacción entre los campesinos quechuahablantes y la gente de la ciudad castellanohablante en un minibús.	Investigación de campo, observación. Realizado en 2009-2010.	La interacción se caracteriza por una fuerte jerarquía, opresión y racismo: los campesinos se encuentran obligados a justificar su presencia en el bus.	La investigación no se trata solo de la lengua, sin embargo, existe un vínculo fuerte.
HYNSJÖ & DAMON, 2016, SIN LUGAR DETERMINADO	Investigar el impacto de la educación quechua en el rendimiento académico (matemáticas, lenguas) de los indígenas.	Cualitativo. Realizado en 2011.	Parece que la educación quechua contribuye a mejorar el rendimiento de los estudiantes indígenas. El resultado es cauteloso, pero al mismo tiempo los autores destacan que el quechua por lo menos no causa efectos negativos en el rendimiento de los estudiantes. Con más disponibilidad de recursos el beneficio podría llegar a ser mayor.	Los datos de la investigación provienen de “Peruvian Young Lives International Study of Childhood Poverty’s School Level”.
QUESADA CASTILLO, 2017, LIMA	Investigar la lealtad lingüística de los inmigrantes bilingües (mayormente provenientes de Ayacucho o Cusco) en Lima.	Encuesta para 30 quechua-castellanohablantes y 30 aimara-castellanohablantes. Realizado en 2006.	Existe una fuerte lealtad linguocultural y los informantes continúan usar el quechua/aimara. Sin embargo, el castellano es considerado ser una lengua más práctica y necesaria en el entorno urbano. Son necesarias políticas lingüísticas y culturales innovativas para la creación de una sociedad realmente bilingüe.	

AUTOR(ES), AÑO DE PUBLICACIÓN, LUGAR(ES)	OBJETIVO	MÉTODO	RESULTADOS	OBSERVACIONES ADICIONALES
ROSALES & CUSSIANOVICH, 2012, ÁNCASH	Analizar cómo se tiene en cuenta los estudiantes indígenas, sus características lingüísticas y culturales, en tres contextos educativos en la provincia de Huaylas. En segundo lugar, analizar cómo la pedagogía se adapta a estas características y cómo la interacción entre la escuela y la comunidad ayuda en esto.	Estudio de casos comparativo: entrevistas a estudiantes (de 9-10 años) y madres, grupos focales a docentes, observaciones de escuela (urbana, rural y rural EIB; 3er y 4to grado). Tres ejes de análisis: lengua, conocimientos locales, participación comunitaria. También cuestionarios para docentes, directores y alumnos. Recogida del material realizado en 2011.	No se toma en cuenta las necesidades de los niños indígenas: en la educación hay poco espacio para el quechua, falta de inclusión de conocimientos locales, diferentes prácticas de docentes por lo menos en la escuela EIB. Hace falta una participación efectiva y auténtica de la comunidad.	El estudio hace parte del proyecto “Niños del Milenio”.
ROUSSEAU ET AL., 2017, AYACUCHO & CUSCO	Evaluar el desarrollo de la política multicultural y la promoción de las lenguas indígenas en Ayacucho y Cusco.	Método comparativo. Entrevistas a funcionarios de varios sectores, revisión de documentos, visitas a locales del Estado. La época investigada 2002-2014.	En Cusco hay más avances que en Ayacucho. Recursos insuficientes dirigidas a las reformas de la Ley 29735 por parte del Estado. Faltan mecanismos de coordinación nacional. La descentralización crea posibilidades para cambios, sin embargo, hay problemas institucionales regionales, poco interés para hacer cambios por parte de las autoridades y generalmente falta conocimiento de los derechos lingüísticos.	Los autores sugieren fomentar la cooperación técnica y definir mejor las obligaciones regionales para desarrollar las políticas lingüísticas. Además, sugieren realizar campañas de conocimiento de los derechos lingüísticos.
SALAS MIRANDA, 2018, CUSCO	Primero estudiar cómo se aprende/enseña quechua en Cusco y después innovar cómo se podría mejorar la situación del quechua cusqueño a través de las pedagogías/metodologías modernas.	Análisis de libros, revistas, artículos. Encuestas a cusqueños. Investigación experimental. No se menciona el año exacto en que fue realizado el estudio.	Según los resultados de la primera parte, las alternativas existentes para aprender quechua son monótonas. Las tecnologías de información ofrecen alternativas modernas para fomentar el aprendizaje. Se ha creado la plataforma “Yachay Quechua” para fomentar el aprendizaje del quechua cusqueño. La plataforma ofrece más variedad y así contribuye a fomentar el interés para aprender.	Yachay Quechua es el nombre de la empresa emergente y de la plataforma.

AUTOR(ES), AÑO DE PUBLICACIÓN, LUGAR(ES)	OBJETIVO	MÉTODO	RESULTADOS	OBSERVACIONES ADICIONALES
SAROLI, 2011, CUSCO	Comparar dos escuelas rurales de educación bilingüe: una EIB y otra NBA (Niñez y Biodiversidad en los Andes, se trata de la adaptación de contextos y necesidades locales en el currículo). Analizar el rendimiento de los estudiantes participantes en estos programas.	Cuatro pruebas a los estudiantes de las escuelas: comprensión de lectura en castellano y quechua, composición en castellano y quechua. Escuela control EIB, escuela experimental NBA. Estudio realizado en 2008.	Los estudiantes de la escuela NBA obtuvieron mejores resultados en las pruebas. Parece que la incorporación de saberes locales/tradicionales en un currículo bilingüe contribuye a mejorar el rendimiento de los estudiantes. Iniciativas desde abajo funcionan mejor que desde arriba. NBA podría funcionar como un modelo para desarrollar el sistema de la EIB.	Se trata de un estudio piloto, por lo cual hay algunas fallas en el diseño y realización, y los resultados son solo orientativos.
SOSA GUTIÉRREZ, 2016, PUNO	Investigar las actitudes de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria (EPEP) sobre el programa EIB.	Cuantitativo, escala de Likert. Participaron 194/275 estudiantes de todos los semestres académicos. Estudio realizado en 2014.	Los estudiantes manifiestan actitudes favorables hacia el programa.	Se trata de la EIB en general, no solo del quechua.
VARGAS & PÉREZ, 2019, PUNO	Investigar cómo el sistema educativo influye en la pérdida de la identidad cultural andina.	Enfoque cuantitativo y descriptivo. Encuestas para estudiantes entre 8-21 años, mayormente provenientes de áreas rurales y que se han mudado a la ciudad. No se menciona el año exacto de la realización del estudio.	El entorno en el colegio es totalmente nuevo para niños quechua o aimarahablantes. El currículo no les tiene en cuenta, no hay funcionalidad ni pertinencia sociocultural, aunque la población indígena del área representa la mayoría de los habitantes.	
VILLARI, ÁNCASH 2016,	Analizar la situación sociolingüística en Huaraz: aspectos geográficos, valoración del quechua/español, aspectos pedagógicos, generacionales y del género, contexto histórico.	Observaciones propias del autor y grabaciones entre los años 2011-2014.	En la ciudad el español es la lengua requerida (o el inglés por el turismo), los padres prefieren hablar el español con sus hijos. El quechua no pertenece a la vida moderna urbana. El español se ha penetrado a comunidades quechua cercanas a la ciudad, como también domina en TV, radio, etc. En áreas rurales lejos de la ciudad se habla más quechua, pero, por ejemplo, falta material educativo.	

AUTOR(ES), AÑO DE PUBLICACIÓN, LUGAR(ES)	OBJETIVO	MÉTODO	RESULTADOS	OBSERVACIONES ADICIONALES
VILLARI & MENACHO LÓPEZ, 2017, ÁNCASH	Evaluar la situación lingüística, con énfasis en la EIB, en Áncash. Análisis de las prácticas del MINEDU y la AWI.	Datos de campo y experiencias personales.	En teoría se ha avanzado mucho en la región, pero las prácticas son deficientes. MINEDU y AWI tienen el mismo objetivo, sin embargo, sus ideologías de enseñanza son diferentes: MINEDU opta por el purismo, mientras AWI prefiere e.g. ortografía parecida al castellano. Profesores incompetentes para la EIB, falta del material educativo.	No se trata de una investigación empírica, sino más bien de una reflexión basada en las observaciones y experiencias que los autores han hecho mientras trabajando en la región.
VON GLEICH, 2016, AYACUCHO	Estudiar el Proyecto Bilingüismo quechua-castellano. Legislación linguo-pedagógica, uso del quechua en diferentes situaciones, etc.	Estudio longitudinal, la última (cuarta) parte se realizó en 2014. Entrevistas (informales), cuestionarios, observación (en el último año).	Hay pequeños avances para dar nuevo vigor al bilingüismo: actitudes positivas e.g. en el caso de la educación, trabajo de ONGs, programa Hatun Ñan en UNSCH. Sin embargo, el quechua no se transfiere a los niños, los entrevistados no creen que el quechua tenga futuro positivo, además de Hatun Ñan el quechua no es visible en la Universidad, Academia Quechua de Ayacucho casi no hace nada.	Solo la cuarta (última) parte del estudio longitudinal es relevante para el presente trabajo.
ZAVALA, 2011, AYACUCHO & CUSCO	Analizar las ideologías hacia el “motoseo” (<i>racialized verbal hygiene practice</i>) en la Universidad de Ayacucho y la Universidad de Cusco.	Entrevistas para estudiantes y profesores. Realizado en 2007-2009 (un período de dos años).	Es común pensar que el motoseo señala inferioridad, estupidez, etc. Reproduce jerarquías sociales. El quechua es considerado como un problema en el ámbito académico. En consecuencia, los estudiantes mismos que hablan con el motoseo sitúan el problema en ellos, y no en las ideologías dominantes.	Hace parte de una investigación más grande, llamada “Decir y callar”.

AUTOR(ES), AÑO DE PUBLICACIÓN, LUGAR(ES)	OBJETIVO	MÉTODO	RESULTADOS	OBSERVACIONES ADICIONALES
ZAVALA, 2015, APURÍMAC	Analizar las prácticas de enseñar quechua en una escuela urbana donde la profesora de la lengua ha desarrollado su propio método alternativo. El método se trata de <i>translanguaging</i> (quechua-español), del bilingüismo flexible y de la modificación de las relaciones de poder.	Etnografía, observación, entrevistas, análisis del discurso de la interacción en las clases. Realizado 2011-2012 y 2014.	El método alternativo parece exitoso: empodera tanto a los estudiantes que ya hablan con fluidez el quechua, como también a ellos que necesitan más práctica. El método acepta que existen diferentes grados de bilingüismo, promueve la promoción del quechua y parece haber creado un espacio positivo para el aprendizaje.	Hace parte de una investigación más grande.
ZAVALA, 2016, SIN LUGAR DETERMINADO	Analizar las ideologías de la elite sobre el quechua (dos informantes: economista castellanohablante de Lima y alcalde del sur del país con padres quechuahablantes). Así analizar la valoración del quechua.	Enfoque construccionista, psicología discursiva. Entrevista del alcalde realizada en 2013, el texto analizado y escrito por el economista es del 2014.	Las ideologías de los informantes se diferencian, sin embargo, los dos con sus discursos legitiman prácticas excluyentes y contribuyen a los intereses de la elite. Hay dilemas en lo que dicen los informantes, e.g. que la pérdida del quechua es un proceso natural y “culpa propia”, pero que al lado del quechua también se pierde una parte importante de la cultura peruana.	El autor dice que las opiniones de los informantes son típicas, por lo menos, entre la elite, en el Perú contemporáneo.
ZAVALA, 2018, (LIMA)	Analizar la ideología de un programa de formación de maestros EIB, y comparar esta a las ideologías de los estudiantes “quechuahablantes” del mismo programa.	Observación de clases de quechua y español, análisis de documentos, entrevistas, grupos focales, conversación con directores del programa y profesores del quechua y del español, interacción con los estudiantes también afuera de la universidad. La investigación empezó en 2016.	Las ideologías son diferentes: 1) el quechua no siempre es L1 para los estudiantes del programa, 2) los estudiantes suelen usar quechua y español simultáneamente, mientras los profesores intentan separar las lenguas, 3) el programa fomenta el uso del quechua solo en el contexto de tradiciones culturales, 4) el quechua de los estudiantes tiene influencia del español, pero los profesores van por el “purismo”. El modelo no entiende la lengua como práctica, y se enfoca en el sistema, no en el uso de esta.	

APÉNDICE 3: SUOMENKIELINEN TIIVISTELMÄ

JOHDANTO

Ennusteiden mukaan jopa 20–50 prosenttia maailman nykyisistä 6 000–7 000 kielestä tulee kuolemaan kuluvan vuosisadan loppuun mennessä, ja myöhemmin tulevaisuudessa jäljelle jää ainoastaan 300–600 kieltä (Krauss 1992, 1995, viitattu May 2006: 257, 259). Ketšua on sekä koko Latinalaisen Amerikan että Perun puhutuin alkuperäiskieli. Suurin osa ketšuan puhujista asuu nykyisen Perun alueella ja kielellä on maassa myös virallistettu asema. Tästä huolimatta ketšua määritellään haavoittuvaksi, osa sen varianteista jopa uhanalaisiksi (Moseley (toim.) 2010). Pro gradu -tutkielmani tavoite on tarkastella tutkimuskatsauksen avulla ketšuaa 2010-luvun Perun kontekstissa. Tutkimuskatsausta tukemaan esittelen samalla vuosikymmenellä maassa ilmestynyttä päivitettyä tai kokonaan uutta lainsäädäntöä sekä poliittisia linjauksia. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Mitkä teemat nousevat eniten esiin ketšuaa Perun kontekstissa käsittelevistä 2010-luvulla julkaistuista tutkimuksista?
- 2) Millaisena ketšuan tilanne näyttäytyy 2010-luvun Perussa?
- 3) Mitkä näyttäytyvät suurimpina haasteina ketšuan suojelulle Perussa?
- 4) Millainen kielipolitiikka parhaiten edistäisi ketšuan suojelua ja aseman vahvistamista Perussa?

Tutkimukseni tarkoitus ei ole määritellä mitä kieltä kenenkin tulee puhua, vaan tarkastella ja analysoida mahdollisuuksia ja tapoja erityisesti ketšuan suojelemiseksi ja sen aseman edistämiseksi.

ALKUPERÄISKIELET JA KETŠUA

Espanjan kieli saapui Amerikkaan sitä puhuvien konkistadorien mukana vasta 1500-luvulle tultaessa. Espanjaa pidettiin alkuperäiskieliä parempana, ja aikanaan alusmaiden itsenäistyessä suotavimpana kielenä uusien kansakuntien rakentamiselle ja yhtenäisyydelle (Hamel 1995b: 271, Mar-Molinero 2006: 15–16, von Gleich 2010: 18, Valiente Catter ja Villari 2016: 11). Alkuperäiskielten käyttö oli pitkään tukahdutettua tai jopa kiellettyä ja monet niistä katosivat espanjan vallan jatkuvasti laajentuessa alueella. Latinalaisen Amerikan nykyiset yhteensä 420 alkuperäiskieltä kuuluvat jopa 99:ään eri kieliperheeseen. Tämä kertoo alkuperäiskielten monimuotoisuudesta, joka on aluetta esimerkiksi Afrikasta erottava piirre

(Atlas 2009a: 13). Ymmärrys näiden kielten merkityksestä ja niiden arvostuksen kasvaminen on melko viimeaikainen ilmiö.

Ketšua, Latinalaisen Amerikan puhutuin alkuperäiskieli(perhe), oli aikoinaan inkaimperiumin pääkieli, mikä on Valiente Catterin ja Villarin (2016: 11) mukaan osaltaan vaikuttanut sen säilymiseen nykypäivään asti. Ketšuaa puhutaan yhteensä seitsemässä maassa, mutta eniten puhujia sillä on Perussa, jossa kielen status espanjan rinnalla virallistettiin vuonna 1975. Perun viimeisen väestönlaskennan (2017) mukaan noin 14 prosenttia maan väestöstä on oppinut puhumaan ensimmäisenä kielenä ketšuaa – esimerkiksi vuoden 1961 väestönlaskentaan verrattuna luku on yli kaksinkertaisesti pienentynyt. Vaikka kielestä usein puhutaan yksikössä, ovat useimmat tutkijat nykyään yhtä mieltä siitä, että kyseessä on kieliperhe, joka jakaantuu kahteen päähaaraan ja useisiin näiden alle sijoittuviin variantteihin (esim. Parker 1963 ja Torero 1964, viitattu Adelaar 2004, Cerrón-Palomino 1987, van de Kerke ja Muysken 2014: 131). Tässä tutkimuksessa käytän myös pääasiassa yksikköä, sen palvellessa parhaiten tavoitettani tarkastella ketšuan tilannetta yleisesti Perussa. Samalla tiedostan, että yksikön käyttö johtaa helposti erheellisiin ja yksinkertaistaviin käsityksiin. Yksikköä käytetään kuitenkin myös yleisesti virallisissa dokumenteissa, esimerkiksi Perun vuoden 1993 perustuslaissa. Tämä huolimatta siitä, että toisin kuin Boliviassa ja Ecuadorissa, Perussa ei ole edes maan sisällä yhtä standardisoitua ketšuaa, vaan useita ja virallisesti samanarvoisia alueellisia variantteja. Esimerkiksi Latinalaisen Amerikan alkuperäiskansoja käsittelevä sosiolingvistinen Atlas (2009b: 580) erottelee viisi tällaista suurempaa varianttia. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen lopulta lähtien ja 2010-luvulla Perussa on saatu aikaan merkittäviä kielipoliittisia uudistuksia, ja pro gradu -tutkimukseni pyrkii kartoittamaan ketšuan kokonaisvaltaisempaa tilannetta maassa erityisesti 2010-luvulla julkaistuihin tutkimuksiin perustuen.

KIELELLISEN MONIMUOTOISUUDEN SUOJELU

Perussa virallisen määritelmän mukaan kielelliset oikeudet ovat ”perustavanlaatuisia yksilöllisiä ja kollektiivisia oikeuksia, jotka tunnustavat vapauden käyttää alkuperäiskieliä kaikissa yhteiskunnan tiloissa ja mahdollisuuden itsensä kehittämiseen näillä kielillä niin henkilökohtaisessa, sosiaalisessa, kansalaisuuteen liittyvässä, koulutuksellisessa, poliittisessa ja ammatillisessa elämässä” (Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la Ley N° 29735, 2016: Artikla 3.4.). Kielelliset oikeudet edistävät integraatiota, joka viittaa siihen, että heterogeeniseen ryhmään lisätään jotain (Skutnabb-Kangas 2006: 282). Rubio-Marinin (2003: 53) mielestä kielellinen diversiteetti tuottaa pakosta ongelmia, sillä valtiot eivät voi toimia kuin

rajoitetulla määrällä kieliä. Hän pitää yhteiskunnan dominoivan kielen osaamista, muiden kielten ohella, parhaana ratkaisuna kielikonflikteihin. Sekä kielellisiä että muita vähemmistöjen oikeuksia tarkasteltaessa on tärkeää painottaa oikeuksien haltijoiden aktiivista toimijuutta ja oikeutta päättää itseään koskevista asioista.

Kielelliset oikeudet voidaan jakaa useisiin erityyppisiin, monesti toisiaan täydentäviin kategorioihin. Skutnabb-Kangas (2006: 284) painottaa kielen aseman edistämiseen suunnattujen oikeuksien tärkeyttä. Pelkkä diskriminaation kieltäminen kielen perusteella ei todellisuudessa ole kovin tehokas tapa suojella monimuotoisuutta. Muun muassa Núñez Méndez (2013: 14) huomauttaa, että kielelliset oikeudet ovat kulttuurisista oikeuksista erottamattomia. Tämän takia useat tutkijat ovat sitä mieltä, että kielellisiä oikeuksia tulisi ylipäänsä tarkastella vahvemmin osana kaikkia vähemmistöjen oikeuksia. Hamel (1995c: 298–299) pitää kollektiivisia oikeuksia ja alueellisuuden periaatetta (useissa tapauksissa alueellista autonomiaa) välttämättöminä Amerikan alkuperäisväestöjen sekä kielellisten että muiden oikeuksien toteutumisen kannalta. Nykyiset tärkeimmät kielellisiä oikeuksia käsittelevät kansainväliset oikeudelliset dokumentit, kuten ILO 169 -sopimus ja YK:n julistus alkuperäiskansojen oikeuksista (2007), painottavat muun muassa valtioiden vastuuta vähemmistöjen oikeuksien toteuttamisessa, monimuotoisuuden säilyttämistä, integraatiota assimilaation sijaan, kielitietoista koulutusta sekä kollektiivisten oikeuksien tärkeyttä yksilön oikeuksien rinnalla. Kansainvälisten vähemmistöjen ja kielellisiä oikeuksia koskevien dokumenttien voi katsoa tuottavan universaalit raamit, mutta käytännössä kielellisten oikeuksien toteuttamisen ja toteutumisen kannalta yksittäisten maiden perustuslaeilla ja kansallisella lainsäädännöllä on tärkein rooli.

Kielipolitiikka vie teorian ja kielellisten oikeuksien toteuttamisen konkreettiselle tasolle. Kielipolitiikka ja -suunnittelu ovat toisilleen erittäin läheisiä käsitteitä, tosin tarkkaa yleisesti hyväksyttyä määritelmää näiden väliselle suhteelle ei ole. Kielipolitiikan ja -suunnittelun ohella kielellinen lainsäädäntö määrittää ja ratkoo kieleen liittyviä tilanteita oikeudellisesti (Turi 1995: 111). Koska eri kielten puhujat eivät ole lähtökohtaisesti tasa-arvoisessa asemassa, monet kielitieteilijät ovat kumonnet ajatuksen liiallisesta vapaudesta ja pelkkään valtaväestön mielipiteeseen perustuvasta kielipolitiikasta. Kielipolitiikka on Schmidtin (2006: 97) mukaan poliittisten toimijoiden työkalu kielellisen tilanteen kontrollointiin, mutta samalla sitä voivat käyttäytymisellään ja tavoillaan harjoittaa myös kielten puhujat. Patten ja Kymlicka (2003: 32–33) ovat sitä mieltä, että valtiot tarvitsevat aina vähintään alkeellista kielipolitiikkaa ja -suunnittelua, esimerkiksi linjauksia julkisiin palveluihin ja koulutukseen liittyen. Kielipolitiikan, -suunnittelun ja kieltä koskevan

lainsäädännön toimivuus on aina tilannekohtaista. Niiden tehokkuuden sekä toimivuuden varmistamiseksi on tärkeää tuntea kohteen historiaa ja yhteiskunnallista kontekstia.

Käytännössä tarve kielipolitiikalle ja -suunnittelulle syntyy kielellisten vähemmistöjen ja vähemmistökielten olemassaolon myötä. Kielellinen vähemmistö tai vähemmistökieli termeinä eivät kuitenkaan ole yksiselitteisiä, sillä ne eivät välttämättä viittaa pelkästään pieniin tai uhanalaisiin vähemmistöihin tai kieliin (esim. espanjankieliset Yhdysvalloissa). Kielten välinen hierarkia on Mayn (2006: 259–261) mukaan vahvasti valtaan, tasa-arvoon ja kansallisvaltioiden muodostamiseen liittyvä kysymys, ei luonnollinen asiantila. Kansallisessa identiteetissä ja sitä myötä kansallisvaltioiden sisällä on perinteisesti ajateltu olevan tilaa vain yhdelle kielelle. Blommaert (2006: 238–239) huomauttaa, ettei tietyn valtion kansalaisuus tarkoita automaattisesti tietyn kielen puhumista – usean tutkijan mielestä ylipäänsä käsitys valtion ja kansan yhteenkuuluvuudesta (kansallisvaltioista) on ideologinen, eikä usein vastaa monimuotoisempaa todellisuutta maiden rajojen sisällä.

KETŠUA 2010-LUVUN PERUSSA

2010-luvulla Perussa kielilainsäädäntö on kehittynyt huomattavasti ja ainakin paperilla aiempaa toimivammaksi. Vuonna 2011 julkaistiin ”Laki alkuperäiskielistä” (29735), joka tarkentaa perustuslakia ja määrittä samalla useiden muiden oikeudellisten ja poliittisten dokumenttien luomisesta. Yleisesti ottaen 2010-luvun lainsäädännöstä ja muista asiakirjoista nousee esiin valtion ja alueellisten hallintojen vastuun korostaminen, yksilöllisten ja kollektiivisten oikeuksien tunnustaminen sekä ylipäänsä se, että asioita on nyt määritelty huomattavasti aiempaa yksityiskohtaisemmin käytännön toteuttamisen helpottamiseksi.

Ketšuaa koskevien, 2010–2019 julkaistujen tutkimusten pääteemoja tai niistä vahvasti esille nousevia teemoja ovat järjestyksessä (ensimmäinen tutkimuskysymys): 1) koulutus, 2) kaksikielisyys, 3) ketšuan arvostus, 4) alueelliset politiikat ja kansalaisyhteiskunta, 5) rasismi ja 6) puhdaskielisyys. Tässä kohtaa työtäni esittelen tarkemmin tutkimusten sisältöä ja tuloksia, jotka löytyvät myös koottuna työn liitteenä oleviin taulukoihin (liite 2).

KESKUSTELU

Ketšua on edelleen haavoittuva, mutta uusien, kielen asemaa edistävien lakien ja tarkasteltujen tutkimusten perusteella tahtoa sen suojelemiseksi ja aseman edistämiseksi vaikuttaa löytyvän. Kieltä ei pidetä pelkkänä väylänä espanjan oppimiseen, vaan sen osaaminen on itsessään oikeus. On kuitenkin muistettava, ettei esimerkiksi lakien implementointi käytäntöön tapahdu itsestään vaan vaatii työtä ja resursseja. Tutkimusten perusteella puhujiensa

keskuudessa ketšuaa arvostetaan, välillä hieman ujustellen, mutta samalla esimerkiksi osa kielen parissa työskennelleistä ilmaisi sen suojelun olevan keskeinen motivaatio työlleen. Myös valtio vaikuttaa pitävän kieltä arvossa, lainsäädäntö painottaa valtion vastuuta ja ketšuan käyttö muun muassa julkisissa tiloissa tai yhteyksissä näyttää jonkin verran lisääntyneen. Kaksikielisyydellä nähdään olevan oleellinen rooli alkuperäiskielen suojelun kannalta: se tarjoaa käytännöllisen tavan espanjan ja ketšuan välisen suhteen tasapainottamiseksi. Sitä ei kuitenkaan nähdä kaikkien, vaan ensisijaisesti juuri alkuperäiskielten puhujien tavoitetilana. Aidosti kaksikielisten (tai monikielisten) tilojen luominen herättää kysymyksiä, kuten myös kulttuurienvälinen kaksikielinen koulutus ja sen järjestäminen, sillä sitä pidetään tärkeimpänä työkaluna esimerkiksi juuri kaksikielisyuden edistämiseksi. Yleisesti ottaen ketšua vaikuttaa olevan yhteiskunnassa aiempaa enemmän näkyvillä ja sen aseman edistäminen on ottanut harppauksia eteenpäin.

Suhteellisen positiivisesta diskurssista ja asioiden paperilla edistymisestä huolimatta käytännössä ketšuan suojelussa ilmenee useita haasteita. Ketšuan puhujiin kohdistuu rasismia ja vähättelyä, mikä heikentää heidän mahdollisuuksiaan luoda itselleen positiivinen ja dominoivan kielen puhujien kanssa tasa-arvoinen identiteetti. Vaikka ketšuaa pidetään ainakin sen puhujien keskuudessa tiettyyn pisteeseen saakka arvossa, ”esi-isien kielenä”, käytännössä espanja menee monesti ohi, sillä sen avulla esimerkiksi tulotaso todennäköisemmin paranee. Kielen siirtäminen lapsille ei ole itsestäänselvyys. Valtion puolesta maanlaajuinen koordinaatio ja tuki alueellisille toimijoille on ilmeisen vähäistä, vaikka sen merkitystä painotetaan myös kielipoliittisissa dokumenteissa. Odotukset kaksikielisydestä ja sen luonteesta ovat vaihtelevia. Tästä kertoo muun muassa erilaiset näkemykset siitä, saavatko kaksikieliset henkilöt sekoittaa kieliä keskenään vai tulisiko tavoitella espanjan ja ketšuan pitämistä toisistaan erillään. Valtio näyttää osaltaan ajavan kielipoliittikkaa, joka ei vastaa puhujien todellisuutta. Kulttuurienvälinen kaksikielinen koulutus vaatii vahvistamista ja kehittämistä. Nykyisiksi ongelmiksi koetaan esimerkiksi opetusmateriaalin ja pätevien opettajien puute, varsinkin heidän roolinsa korostuessa kaksikielisen ja kulttuurienvälisen tilan luomisessa, tulkinnanvaraiset ohjeet sekä jossain tapauksissa erilaiset näkemykset opetettavasta kielestä. Vielä kieltäkin useammin opetuksessa unohtuu kulttuurin huomioiminen.

Ketšuan suojelun ja aseman edistämisen kannalta parhaimpina kielipoliittisina vaihtoehtoina näyttäytyy – kielen asemaa edistävän lainsäädännön ohella – sekä kulttuurisesti että kielellisesti monimuotoisen koulutuksen kehittäminen ja vahvistaminen. Sen tulisi parantaa mahdollisuuksia sosiaaliseen liikkuvuuteen sekä vastata paremmin alkuperäisväestön todellisuutta, sekä kielen että kulttuurin näkökulmasta. Koulutuksen toteuttaminen alueellisten

varianttien mukaan on suositeltavaa. Ylipäänsä alueellisten toimijoiden vastuuttaminen, alueellisesti toteutettavan kielipolitiikan ja mikrotason toiminnan vahvistaminen edelleen näyttäytyvät potentiaalisina tapoina edistää ketšuan tilannetta. Cuscon tapaus toimii tästä esimerkkinä. Samalla alhaalta ylöspäin suuntautuvaa politiikkaa tulisi tehostaa, esimerkiksi kansalaisyhteiskunnan toimijoiden panosta ja merkitystä ei tule sivuuttaa. Valtion vastuuta ei saa unohtaa, mutta sen roolia tulisi uudistaa. Eri tasojen toimijoiden välinen tehokas yhteistyö on tärkeää. Tutkimusten perusteella tietynasteinen käytäntöjen ja ideologioiden joustavuus, esimerkiksi kaksikielisyyden suhteen, näyttää ennalta määrättyjä ja tiukkoja toimintatapoja paremmalta vaihtoehdolta.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Ketšuan diversiteetti Perussa tekee tilanteesta haastavan. Kuten Hamel (1995c: 298–299) totesi jo 25 vuotta sitten, Amerikan vähemmistöjen oikeuksien toteuttaminen vaatii suuria muutoksia. Tämän voi todeta pätevästi edelleen. Nykyään muutokset näyttäytyvät osaltaan jopa välttämättöminä, sillä nykyisten arvokäsitysten mukaan vähemmistöjen kohtelu määrittelee pitkälti myös valtion demokraattisuutta ja edustuksellisuutta. Esimerkiksi rasmin vastaiseen työhön tarvitaan monenlaisia työkaluja. Ottaen huomioon, että monet tutkijat korostavat alueellisten toimijoiden ja toimien merkitystä, Perun kontekstissa tästä näyttää olevan silti suhteellisen vähän tutkimusta. En löytänyt tutkimuksia alkuperäiskansaliikkeeseen tai plurikulttuuriseen yhteiskuntamalliin ja ketšuaan liittyen, vaikka nämä perinteisesti (ainakin Latinalaisen Amerikan) vähemmistöjä koskevassa tutkimuksessa herättävät keskustelua. Olisi tärkeää tutkia laaja-alaisesti, millaisena ketšuan puhujat itse näkevät kielensä, sen suojelun sekä aseman edistämisen. Millainen heidän näkökulmastaan on aidosti kaksikielinen yhteiskunta? Millaisena he haluavat nähdä kielensä tulevaisuudessa? Lopulta ketšuan tilanne on pitkälti riittävien resurssien ja tahdon varassa.