Capítulo 7 - El quichua y el proceso de estandarización de su escritura

Luis Montaluisa Chasiquiza

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MONTALUISA CHASIQUIZA, L. El quichua y el proceso de estandarización de su escritura. In: *La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano*. Consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas [online]. Quito: Editorial Abya-Yala, 2019, pp. 339-383. ISBN: 978-9978-10-496-5. <https://doi.org/10.7476/9789978104965.0008>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Capítulo 7

El quichua y el proceso de estandarización de su escritura

El proceso de estandarización¹⁵⁰ de la escritura del quichua ecuatoriano se encuentra en una situación contradictoria, tanto a nivel de estatus como representación del corpus: por una parte están los líderes comunitarios, intelectuales y autoridades de la EIB que se manifiestan a favor de estandarizar la escritura de la lengua. En una encuesta realizada en 2014 a educadores y líderes indígenas sobre aspectos relacionados con la escritura, el 90% se mostró partidario de la estandarización. Sin embargo, en la práctica existen problemas en la aplicación de la respectiva política. Menos de la mitad de los profesores indígenas que han dado la prueba de bilingüismo desde 2014 hasta 2018 manejan bien la escritura estandarizada. La mayoría escribe con interferencias de la ortografía del castellano o de las hablas locales.¹⁵¹

Diferentes autores han señalado que en la escrituración de una lengua no solo intervienen criterios lingüísticos, sino también otros como los de carácter sociolingüístico, político, jurídico, psicológico, religioso, semiótico y pedagógico (Cooper, 1989; Itier, 1992a; Haboud, 1998; King, 2001; Howard, 2007; Ballón, 2009; Luykx, 2013; Zavala *et al.*,

150 En el Ecuador, en las comunidades, en lugar de la expresión “estandarización del quichua” se habló y aún se sigue hablando de la “escritura unificada del quichua”. En términos más amplios, también se habla del “quichua unificado”.

151 A esto hay que sumar toda la problemática actual que vive la EIB en el Ecuador y que ya detallamos más arriba (*cf.* “Situación actual”, cap. 6).

2014). La necesidad de tomar en cuenta el contexto se viene planteando desde hace mucho tiempo. Así, Sebba menciona que Tauli, ya en 1968, al referirse a la planificación lingüística, señalaba lo siguiente:

In new literary languages there may be various social, political, psychological, typographical and economic conditions in conflict with the phonemic principle. Nevertheless, they should not be overestimated. They often depend on prejudices which should be combated, instead of yielding to them [...]. It would be scarcely wise to yield to try to explain to the natives that their orthography is superior to that of French and Spanish (Sebba, 2007, p. 6).

Con estos antecedentes nos preguntamos: ¿Qué problemas existen en la consolidación de la escritura unificada del quichua ecuatoriano? A esta interrogante se añaden otras de orden teórico como: ¿Qué implicaciones surgen, para sus hablantes, al momento de poner por escrito una lengua que se ha mantenido fundamentalmente a nivel oral? ¿Qué componentes intervienen en este proceso?

Para analizar el proceso de estandarización del quichua ecuatoriano, sus avances, limitaciones y dificultades, y para proponer algunas estrategias conducentes a su perfeccionamiento se consideró:

- Contar con referentes teóricos e históricos.
- Presentar un estado del arte de la estandarización de la escritura del quichua.
- Proponer un conjunto de estrategias para la revitalización de la lengua en el contexto de estandarización de su escritura.
- Proponer un conjunto de reglas ortográficas para la escritura del quichua.

Aspectos teóricos e históricos sobre la estandarización de la escritura de lenguas

Entre los problemas para la consolidación del sistema de escritura del quichua ecuatoriano se encuentran aspectos sociales, pero también

los que tienen que ver con la comprensión de la complejidad del nuevo código a ser manejado parte de los neoalfabetizados quichuas. Por eso se consideró importante revisar aspectos teóricos relacionados con la escritura, el contexto social y lo ocurrido en procesos de paso de lo oral a lo escrito en otros lugares.

Los educadores, en su trabajo de alfabetización, deben estar conscientes de los diferentes procesos de abstracción seguido por los distintos pueblos hasta llegar a la escritura actual. Esto les permitirá buscar estrategias para enseñar la escritura como un código desarrollado socialmente y hacer que los alumnos recorran conscientemente las etapas escriturarias seguidas por la humanidad. Es necesario que aprendan el código alfabético en un contexto de consciencia semiótica y lingüística.

Históricamente, se conoce que las primeras representaciones escritas fueron pinturas (cf. Moorhouse, 1965; Croato, 1966; Calvet, 1996/2001; Garcés, 2017). Luego surgieron las escrituras ideográficas como una simplificación de los pictogramas que, aun así, requieren de miles de signos. Así, el japonés o *nihongo* emplea la escritura ideográfica llamada *kanji* [kanʒi] que comparte con el chino y utiliza miles de signos. Las culturas indígenas prequichuas de Ecuador también han dejado petroglifos y diseños. Estos pueden ser usados en las escuelas bilingües como un paso previo a la escritura alfabética con pocos signos, la cual por un lado es altamente abstracta, pero cuantitativamente hablando, es bastante simple pues requiere de unas pocas decenas de símbolos (letras).

El paso de lo oral a lo escrito

La escritura¹⁵² de una lengua implica el manejo de un nuevo código, un nuevo sistema de signos de representación de la realidad. Desde el

152 En este estudio se entenderá por “escritura” a la representación de los fonemas de la lengua mediante grafemas o letras, sin que ello signifique que se está en contra del enfoque semiótico, que mantiene un concepto más amplio de escritura. Así,

punto de vista teórico se debe señalar que ningún sistema de escritura, por más localista que sea, es capaz de representar fielmente los rasgos orales de una lengua, ya que siempre existen abstracciones y generalizaciones en diverso grado (*cf.* Sommerstein, 1977). Sobre los procesos de abstracción y reducción de las culturas orales a una modelización escrita señala Verón:

Todo modelo tiene por objeto, entre otras cosas, simplificar la realidad y la objeción de Goody, llevada a sus últimas consecuencias, implicaría que al material antropológico de las culturas orales no se les puede aplicar ningún modelo abstracto, dado que todo modelo abstracto es tributario del lenguaje escrito, soporte indispensable del observador científico (2013, p. 195).

La humanidad, desde la construcción de los primeros lenguajes siguió un largo proceso de semiosis hasta llegar a la representación escrita actual. Si los signos de la lengua oral implicaban ya una abstracción de la realidad, los signos de la escritura alfabética representan una doble abstracción. En cuanto al signo, este ha sido definido como un algo que representa solo parcialmente la realidad, según lo han teorizado semiólogos como Saussure, Peirce, Eco, Greimas, Barthes, Lotaman, Verón, etc. Peirce definió al signo de la siguiente manera:

Un signo o representamen, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o tal vez, un signo aún

por ejemplo, se puede considerar escritura la representación del pensamiento y de la lengua mediante diseños en tejidos, cerámica, pinturas, etc. (*cf.* Calvet, 1996/2001). Por otra parte, asumimos superadas las posiciones que consideraban que la escritura alfabética era superior a la escritura pictográfica y logográfica. Rousseau decía: “Estas tres maneras de escribir responden con bastante exactitud a tres estados diferentes bajo los cuales se pueden considerar las naciones constituidas por los hombres. El dibujo de los objetos corresponde a los pueblos salvajes; los signos de las palabras y de las proposiciones a los pueblos bárbaros; y el alfabeto a los pueblos civilizados” (Rousseau, 1781/1984, p. 24).

más desarrollado. Este signo creado es o que yo llamo el interpretante del primer signo. El signo está en lugar de algo, su objeto. Está en lugar de ese objeto no en todos los aspectos, sino solo con referencia a una suerte de idea, que a veces he llamado el fundamento del representamen (en Zecchetto, 2000, p. 53).¹⁵³

En cuanto a la presencia de la escritura en una sociedad de tradición oral, unos consideran que no implica un cambio radical en su forma de pensar, mientras otros creen que existe un cambio sustancial, debate que continúa sin resolverse. ¿Qué gana y qué cambia cuando una cultura escritura su lengua? Francis dice que Scribner y Cole realizaron una investigación sobre la influencia de la escritura en comunidades de la etnia Vai (Liberia, África), investigación que fue publicada en 1981; sobre esto señala que:

Durante el curso de la investigación se debatían dos posiciones encontradas: 1) que las invenciones culturales como la escritura no guardan una relación causal con los procesos básicos del desarrollo intelectual. Cambian cómo la sociedad resuelve sus problemas, pero no altera las estructuras de las operaciones mentales, y 2) que cambios tecnológicos en la manera en que manipulamos los símbolos instrumentalizan el desarrollo cognoscitivo e impulsan el surgimiento de nuevas estructuras mentales (Francis, 1997, pp. 48-51).

A pesar de los resultados de esa investigación,¹⁵⁴ hubo autores que siguieron argumentando a favor de la segunda posición, es decir, “la

153 En varios lugares de sus obras, Peirce da una definición de signo, pero en todas mantiene su pensamiento central sobre el mismo. Así, en el *Collected Papers* 2.303 dice del signo: “Cualquier cosa que determina alguna otra (su interpretante) para que se refiera a un objeto al cual él mismo se refiere (su objeto); de la misma manera el interpretante se convierte a su vez en un signo, y así ad infinitum”.

154 Contrariamente a las expectativas, los resultados de las dos primeras categorías experimentales (la abstracción y la clasificación taxonómica) no mostraron evidencia de que la escritura influenciara en el desarrollo cognoscitivo. En el tercer caso, esto es el efecto de la escritura en el conocimiento reflexivo del lenguaje, se

escritura reestructura la consciencia”. Así, Francis (1997, pp. 185-186) trae las observaciones de Goody (1987) según la cual la presencia de la escritura trae consigo cambios en la forma de comprender y expresar el significado, afectando a su vez a la organización interna de la cognición y la memoria.

Ong (1987/2012, pp. 20-21), por su parte, señala que la expresión oral está relacionada con un auditorio, una colectividad que oye y participa en acto junto con el orador, en tanto que la escritura y lo impreso lo aíslan; leer y escribir tienden a ser actividades solitarias y conducen a la reflexión interiorizada e individualizada. Esto recuerda a Malinowski (1923 en Ong, 2011, pp. 38-39), quien había comprobado que para los pueblos “primitivos” (orales), la lengua es un modo de acción y no solo una contraseña del pensamiento. Pero, a pesar de que pasar de lo oral a lo escrito implica cambios en la forma de ser de los hablantes, Ong concluye que no hay otro camino para las lenguas orales que avanzar hacia la escritura para poder acceder a los beneficios que ella proporciona.

Olson y Torrance consideran que las culturas escritas tendrían una mayor objetivación de la naturaleza debido a que desarrollarían un grado mayor de distinción entre lo dado y lo interpretado:

La evolución de una tradición escrita, por consiguiente, implica algo más que la acumulación de conocimientos o el desarrollo de una tradición de investigación acumulativa. Implica un nuevo modo de clasificar y organizar el conocimiento. En primer lugar, implica la distinción sistemática entre lo que dice un texto y lo que quiere decir, o sea, entre un texto y su interpretación, y por lo tanto, entre hechos y teorías, entre observaciones e inferencias. Pero en segundo lugar, crea la posibilidad

vio que los hablantes tenían un mayor grado de objetivación del lenguaje; se notó que la escritura propiciaba el desarrollo de una conciencia metalingüística, sin embargo, la investigación mostró que no había diferencias entre letrados y analfabetos en la identificación de frases no gramaticales.

de recoger los primeros y organizarlos en complejos sistemas de conocimientos (1991/2013, p. 217).

Desde la sociolingüística Calvet, hace énfasis en que en la sociedad occidental no se ha tomado suficiente consciencia de las implicancias de la escritura. Algo similar ocurre con muchos educadores encargados de la alfabetización, pues enseñan a escribir de forma mecánica sin hacer que los alumnos sean conscientes del proceso de abstracción que realizan al representar la lengua y la realidad mediante signos escritos.

La escritura viene a ser, dentro de nuestras sociedades occidentales, algo que se da por descontado y sobre lo que no cabe ni preguntarse: la lengua es considerada bajo dos formas, la oral y la escrita, y eso basta. Simplemente el sentido común ha desarrollado por su cuenta cierto número de ideas aceptadas de las cuales un proverbio latino, citado a menudo, *Verba volant, scripta manente*, da perfecto testimonio (Calvet, 1996/2001, p. 12).

Entre los aspectos positivos de la escritura, según Joseph, se cuentan: la conciencia de unidades discretas, la conciencia del cambio lingüístico, la contención de la diversidad dialectal, la habilidad en la planificación lingüística y la materialidad de la lengua escrita (1987, pp. 34-37).

La planificación lingüística y la estandarización

La estandarización de la escritura de una lengua implica un proceso de planificación lingüística. Pero como lo han señalado Cerrón-Palomino (1983), Itier (1992b), Appel y Muysken (1996), Luykx (2013) y Lepe (2014), la planificación lingüística no ocurre *in vacuo*, sino dentro de un contexto amplio, pues no se puede prescindir de la problemática social, económica y política en la que esta se halla inmersa. En el caso ecuatoriano, la estandarización del quichua está estrechamente vinculada a la EIB y al ejercicio de los derechos colectivos de las nacionalidades indígenas.

Desde la reflexión teórica, Haugen,¹⁵⁵ conjugando los componentes “sociedad” y “lengua” con “norma” y “función”, propuso cuatro estadios dentro de un proceso de planificación: selección, codificación, implantación y elaboración, los que en años posteriores pasó a representar un modelo con doble eje: el uno integrado por la sociedad y la lengua, y el otro por forma y función (Moreno, 1998, p. 332; Cerrón-Palomino, 1983, p. 26). La forma es la voluntad de seleccionar una forma lingüística a usarse; luego viene la codificación mediante la estandarización de las grafías, la gramaticalización y la lexicación. La función es la implementación, y esta comprende la difusión educativa y la elaboración modernizada de la terminología. Estos pasos muestran una sucesión lógica, pero también pueden ser simultáneos y cíclicos.

Posteriormente, Heiz Kloss amplió la visión y propuso la diferenciación entre la “planificación de corpus” (aspectos lingüísticos) y la “planificación de estatus” (aspectos sociales), según lo menciona Cooper:

We can discuss these definitions according to their treatment of each of the underlined terms in the following question: Who plans what for whom and how? [...]. The other definitions are more specific, however. These mention imply one or both of the two language-planning foci distinguished by Kloss (1969), *corpus planning* and *status planning* (1989, p. 31).

A partir de estas consideraciones, diversos autores elaboraron una serie de ideas sobre el concepto de “planificación del lenguaje”. Cooper (1989, pp. 30-31) hizo un resumen de 12 definiciones dadas por diferentes autores entre 1969 y 1986.¹⁵⁶ Una de ellas, proponía añadir a

155 Haugen (1959) escribió “Planning for a Standard language in Modern Norway” (en Moreno, 1998, pp. 331-332). El modelo propuesto en 1959 fue formulado con más precisión en 1974 y 1979 (en Cerrón-Palomino, 1983).

156 Cooper también analizó las propuestas de planificación del lenguaje de autores como Tauli, Fishman, Rubin, Prator, etc.

las dos anteriores señaladas por Kloss, la “planificación de la adquisición de la lengua”.

En concordancia con la propuesta de reconocer el tercer campo de planificación, King (2001, p. 200), en su estudio sobre la situación del quichua en Saraguro y su posible revitalización,¹⁵⁷ incluye un esquema de Hornberger (1994) que contempla los tres tipos de planificación con sus respectivas actividades.

En el presente estudio, estas teorías sobre el desglose de los componentes de la planificación se las toma únicamente como un insumo referencial para la diferenciación analítica de los aspectos lingüísticos propiamente dichos de los extralingüísticos, y no como un esquema a seguir de manera sistemática. En el caso ecuatoriano, como se verá más adelante, la gestión de los componentes de la planificación lingüística han estado imbricados con los políticos y sociales.

Los aspectos sociales y la estandarización

Howard (2007), empleando el análisis crítico del discurso, al estudiar el panorama sociolingüístico andino (Ecuador, Perú y Bolivia), hace notar el vasto campo donde influyen las ideologías lingüísticas.¹⁵⁸ Las ideologías intervienen en el mantenimiento de imaginarios colonialistas frente a las lenguas indígenas, en la formulación de instrumentos legales, en la justificación de nacionalismos, etc. Sobre el colonialismo

157 En el caso de Saraguro, gran parte de los niños han perdido el quichua y por eso se puede hablar de un proceso de readquisición de la lengua. Esto requerirá de una planificación que incluya la elaboración de un método apropiado para ello. Saraguro no es el único caso, otras regiones del país también sufren el caso de que los niños indígenas han perdido la lengua.

158 “Ideología”, en este caso, es entendida como un discurso alienante, aunque podría también en otros contextos tener un sentido más neutro, como un conjunto de ideas o ideario.

lingüístico, Martín Nakata,¹⁵⁹ en su obra *Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas* (2014, p. 82), señala que los estudios lingüísticos no deben reducirse a la descripción de la lengua como si ellas estuvieran flotando en el vacío. Las ideologías expresadas a través de discursos influyen en los procesos de estandarización de las lenguas. Algunos autores señalan que en la estandarización de las lenguas, además de las ya mencionadas, está la ideología de la modernización (cf. Luykx, 2013).

En el caso del quichua ecuatoriano, autoridades educativas, en 1980, expresaban que la escritura del quichua debía diferenciarse de la del Perú por razones políticas y nacionalistas. A nivel de la población indígena, sin embargo, casi desde el inicio del proceso de alfabetización comenzó a gestarse la idea de llegar a una escritura panandina del quichua/quechua.

Un ejemplo de cómo las ideologías o factores externos a la comunidad influyen en la estandarización de la escritura se puede encontrar en el caso de Haití, donde se presentan problemas de estandarización de la escritura del creole (Schieffelin, 2012) debido a la existencia de dialectos sociales y geográficos. Unos prefieren un dialecto más afrancesado, mientras otros prefieren rescatar los menos interferidos por el francés. En otros casos, como lo señala Pottier, “personas externas a la comunidad intentan determinar un tipo de escritura a una lengua” (1983, p. 23). Para evitar esto es preferible que sean personas de la misma comunidad quienes se involucren directamente en los procesos de estandarización de la escritura, pero hay que estar consciente de que incluso en estos casos puede ideologizarse el proceso.

159 Nakata es un indígena isleño del Estrecho de Torres, entre Australia y Papúa Nueva Guinea, quien hizo investigaciones sobre su lengua y cultura para su tesis doctoral. Esto le permitió realizar una sólida crítica al estilo de investigaciones que llevaron a cabo académicos de universidades europeas. Su libro se inscribe dentro de la serie de pensamiento decolonial.

A esto hay que añadir las posiciones institucionales. Así por ejemplo, el ILV que trabaja con fines religiosos en diferentes países, ha tenido la política de adecuar la escritura de las lenguas indígenas a la escritura de la lengua dominante del país. En el proceso ecuatoriano ya se mencionó que el ILV tuvo la misma posición, es decir, escribir los dialectos del quichua siguiendo los patrones del castellano, incluyendo libremente préstamos de esta lengua. Detrás de una discusión aparentemente lingüística, estuvieron razones de tipo ideológico. En Ecuador, aunque ya no está presente el ILV, su política de escribir la Biblia o partes de ella con la escritura del castellano adaptada a diferentes dialectos continúa hasta el día de hoy. En décadas pasadas se hicieron traducciones bíblicas en dialectos de Chimborazo, Imbabura y la Amazonía, en ellas se empleó las grafías <c, qu, hu, j>. Estas ediciones continúan siendo usadas en los eventos religiosos.

En 2017, las Sociedades Bíblicas Unidas, publicaron el Nuevo Testamento en el dialecto quichua de Salasaca (prov. de Tungurahua), el cual es uno de los más innovadores en el Ecuador y por lo tanto el que más se aleja de la escritura estandarizada. La obra lleva el título de *Diosbuj Shimi: Mushuj Testamento*. Lo novedoso de este texto es que lo escriben con las grafías <k, w> en lugar de las grafías <c, qu, hu>, respectivamente. Con esto, en las grafías se acerca a las del alfabeto unificado, pero con la particularidad de que siguen representando los dip-tongos. También usan la <j> en lugar de la <h> del alfabeto unificado. Pero al haberse representado por escrito la fonética y la morfofonética, así como los fenómenos de reducción y ensamblaje, y los otros fenómenos lingüísticos propios de este dialecto, el texto se aleja de la escritura estandarizada.

Como muchas comunidades indígenas se han pasado del catolicismo al evangelismo, esta política lingüística usada para escribir los textos bíblicos no contribuye a la generalización de la escritura unificada.

Aspectos lingüísticos en la estandarización de la lengua

En la planificación de corpus se considera lo relacionado con los estudios propiamente lingüísticos: fonología, morfofonémica, morfosintaxis, lexicología, etc. En el presente caso se pondrá más atención a la fonología y a la morfofonémica, debido a que ellas son las más visibles en el proceso de estandarización de la escritura del quichua.

En el pasado, el modelo del sistema de escritura de las lenguas dominantes fue adaptado para escribir las lenguas indígenas. Esta situación comenzó a cambiar a mediados del siglo XX, cuando algunos círculos de intelectuales comenzaron a utilizar el concepto de fonema, y la representación de las variantes del mismo mediante un solo signo. Sin embargo, la técnica empleada en el establecimiento de los fonemas de una lengua mediante el procedimiento de los pares mínimos fue rebasada al momento de su aplicación, lo que no implica eliminar su uso como procedimiento auxiliar.

La complejidad que se presenta en las lenguas al momento de determinar los fonemas, ha llevado en ocasiones a discusiones “lingüísticas” que impiden llegar a consensos en procesos de estandarización. Así, Weber —de la línea del ILV—, para determinar la existencia de cinco vocales en el quechua del Perú, realiza interpretaciones subjetivas sobre aspectos relacionados con de los pares mínimos. Sostiene que los “pares mínimos” no son necesarios para el establecimiento de fonemas, aunque se esfuerza en encontrarlos para justificar la existencia de las vocales [e], [o] en el quechua: “In some dialects, there are minimal pairs for native words. The pair *wira* ‘a piece of fat or grease’ versus *wera* ‘fat (person or animal)’ is found in much of Huánuco department” (Weber, 2005, p. 12). Y en el mismo texto añade, como nota de pie de página, “some speakers also have the following contrasts: *ruku* ‘old person’ versus *roku* ‘adult’” y presenta ejemplos de “impecables” pares mínimos del quechua de Cochabamba tomados de otro autor: “De la Rocha (1987, p. 34) gives the following minimal pairs (among others): *chixchi* ‘hail’ versus *chexchi*

‘pleasant’, *suxta* ‘right away’ versus *soxta* ‘six’, and *suxya* ‘change of appearance’ versus ‘*soxya* ‘run’” (Weber, 2005, p. 12).

Sin embargo, es fácil notar que se está forzando los hechos. En el caso [wira ~ wera] ambos términos provienen de la misma fuente /wira/ ‘manteca, gordo’, pues la segunda acepción es solo un sentido figurado de la primera. En el caso de [ruku ~ roku] igualmente ambas expresiones provienen de una misma fuente /ruku/ ‘persona mayor’. Así, Weber, en su afán de justificar la existencia de los fonemas /e, o/ en quechua, recurre a pares mínimos cuestionables, y con estos argumentos (Weber, 2005, p. 14) defiende la existencia de cinco vocales en quechua frente a las tres que sostienen la mayoría de lingüistas.¹⁶⁰

Aparte de los estudios fonológicos para establecer los fonemas y alófonos de la lengua, según los casos, se necesita realizar estudios morfofonémicos, de sintaxis, léxico, etc. Esto permite establecer las características de las zonas dialectales y con esto facilitar la explicación de las implicancias de una escritura estandarizada. En el caso ecuatoriano, como se vio en el capítulo 5, para definir las características de las zonas dialectales se requirió realizar un estudio de las variaciones dialectales a partir del estudio de las variaciones de los fonemas y de los morfemas.

El proceso de estandarización de la escritura del euskera

En diferentes partes del mundo existen pueblos que están pasando su lengua de lo oral a lo escrito. De ellos el proceso seguido por el pueblo vasco tiene algunas particularidades que son de interés para el estudio del caso ecuatoriano, a pesar de la diferencia de contexto. La lengua euskera es hablada en la frontera de los montes Pirineos entre

160 En el caso de la estandarización del quichua ecuatoriano no hubo problema con las vocales sino con las consonantes, porque en la lengua no hay consonante /q/ que propicie la “apertura” de las vocales /i, u/ como ocurre en la mayor parte de dialectos de Perú.

España y Francia. Según Elkarte, la preocupación por el euskera estándar surgió casi con el nacimiento de la literatura vasca escrita en el siglo XVI:

El presbítero Joanes Leizarraga, cuando tradujo el Nuevo Testamento al euskara, en el siglo XVI, escribió en el prefacio que en el País Vasco, en Euskal Herria, se hablaba diferente casi de una casa a otra. Por ello, intentó crear una forma de escribir la lengua que fuera entendida por la mayor parte posible de la población (2010, p. 25).

A partir de esa época, varios religiosos comenzaron a buscar formas de escritura que unificaran los diferentes dialectos. En el siglo XIX varios autores del norte de los Pirineos señalaron algunas normas ortográficas básicas. Entre ellas se propuso evitar <gue, gui> y utilizar <ge, gi>. También se eliminó la <v> del alfabeto. Estos detalles demuestran que la normativa para escribir el euskera se apartaba en varios aspectos de la del castellano. Se propuso crear neologismos para sustituir términos provenientes del latín. Algunos de ellos se siguen usando, pero muchos no se usaron porque parecían muy artificiales.

En 1918, un grupo de intelectuales vascos creó la Euskaltzaindia, que es la Academia de la Lengua Vasca. Entre los primeros académicos estuvieron lingüistas, bibliófilos, antropólogos y archiveros. El objetivo principal fue fijar el uso de la lengua escrita, aunque no todos estuvieron satisfechos con el proceso de estandarización de la lengua (Elkarte, 2010, p. 28).

Después de la Guerra Civil Española (1936-1939), todo intento de reivindicar la lengua y la cultura vasca fue acallado. Una generación de intelectuales fue fusilada, detenida o desterrada. Franco prohibió hablar el euskara en público. A partir de 1950 surgió una nueva toma de conciencia por la juventud vasca por recuperar la lengua, en medio de la represión franquista. En ese contexto, la Euskaltzaindia pidió al lingüista Koldo Mitxelena que redactara una propuesta de euskara unificado. Él consideró que había que ir al origen y partió del tronco común de los ocho dialectos. Se basó en el dialecto central debido a que era el más cercano a todos los

demás y era el más utilizado en las manifestaciones culturales. Pero también, en el caso de que existiera alguna marca en la que coincidían los dialectos periféricos, escogió aquella variante. Su documento contenía cinco propuestas: ortografía, palabras y variantes léxicas antiguas, palabras nuevas, morfología y sintaxis. En octubre de 1968 presentó su propuesta a una asamblea en Arantzazu (*cf.* Elkartea, 2010, p. 35).¹⁶¹

Esta experiencia muestra que los estudios diacrónicos y la etimología pueden contribuir a la estandarización de una lengua. Consecuentemente, trabajos diacrónicos, como los del protoquechua de Parker y otros, pueden ser tomados como referencia para la continuación del proceso de estandarización del quichua.

Estado del arte de la estandarización de la escritura del quichua ecuatoriano

El proceso de estandarización del quichua ecuatoriano es un caso atípico. No surgió directamente de las políticas estatales. No hubo un libreto de planificación preestablecido. La planificación en los diferentes componentes se fue elaborando sobre la marcha, a propósito de la alfabetización y la EIB promovida por instituciones privadas y por las comunidades. Por esta razón, la narración de las acciones relacionadas con la unificación de la escritura se la realiza en torno a los hechos ocurridos en la educación bilingüe, y también al proceso de organización de las nacionalidades indígenas del Ecuador.

161 Las recomendaciones de la Asamblea de Arantzazu fueron ratificadas y se convirtieron en norma por la Euskaltzaindia, cuando en 1970 fue elegido como director de ella Luis Basante, un sacerdote que había realizado su labor literaria y lingüística en Arantzazu. En 1976 la Euskaltzaindia se transformó en Real Academia de la Lengua Vasca-Euskaltzaindia y continúa hasta ahora promoviendo su estandarización y revitalización.

Partimos señalando la forma en que se escribió el quichua ecuatoriano en la época colonial y en los inicios de la época republicana. Luego presentamos los cambios que comenzaron a suscitarse en la primera mitad del siglo XX, así como las políticas seguidas por los proyectos de alfabetización y educación bilingüe. Finalmente, describimos la estandarización de 1980 y el ajuste realizado en 1998.

La escritura del quichua ecuatoriano desde la Colonia hasta la mitad del siglo XX

Las autoridades españolas dieron al quichua el estatus de lengua general para facilitar la evangelización y la administración colonial. En cuanto al corpus, durante la Colonia los textos de la lengua quichua seguían los mismos parámetros del alfabeto castellano. Los manuales para la evangelización y la enseñanza del quichua provenían del Perú. Como señalamos en el capítulo 3, recién a mediados en el siglo XVIII comenzaron a aparecer algunos textos propios del quichua ecuatoriano. El *Catechismo* incluido por el décimo cuarto obispo de Quito, Luis Francisco Romero, en la pastoral del 30 de agosto de 1725, reproducido literalmente en el *Vocabulario español-quichua de la lengua quichua* (Grimm, 1896), empleó el siguiente alfabeto para las palabras quichuas: <a, c, ch, d, g, i, h, l, ll, m, n, ñ, p, qu, r, s, t, u, y> (19 letras). Como puede observarse, en el texto del *Catechismo* de 1725 no se hace distinción entre /š, s/.

Luego de la Independencia, el Estado puso énfasis en el castellano como lengua de educación, pero a partir de mediados del siglo XIX algunos escritores emplearon el quichua para la poesía y la catequesis. En cuanto a la ortografía, los textos del siglo XIX de escritores como Juan León Mera (1892), Luis Cordero (1892/1955), Julio Paris (1892/1961) y Juan Grimm (1896), se encuentran algunos cambios en relación a los escritos del siglo XVIII. Unos son comunes a todos los escritores señalados y otros son particulares de cada uno según su punto de vista. Entre los cambios comunes se encuentra la distinción entre <s> y <sh> para represen-

tar a los fonemas /s/, /š/, respectivamente, el uso de <j> para representar al fonema /h/ y empleo de <h> delante de los segmentos <ua, ui>.

Entre las particularidades que algunos de los escritores adoptaron se pueden mencionar las siguientes: Cordero y Paris incluyeron el signo <zh> para representar el fonema de sustrato cañari /ž/; Paris y Grimm adoptaron el signo <zz>, para graficar el sonido [ç]; Cordero y Paris incluyeron los signos <b, d, g> en posición inicial de palabra para representar términos de sustratos, principalmente en la escritura de fitónimos y topónimos; Cordero, además, incluyó <z> para representar el sonido /z/ propio del sur de la Sierra ecuatoriana. Sin embargo de estas diferencias a nivel ortográfico, está subyacente la intención de que sus escritos sean usados a nivel nacional.

Solo en el siglo XX, unos pocos investigadores como Rivet y Jijón y Caamaño usaron el signo <k> para evitar la multiplicidad de signos en la representación del fonemas /k/ y <w> para evitar uso de la <h> “muda” o la <g> delante de las secuencias <ua, ui>. Pero las publicaciones de ellos solo fueron conocidas en el reducido círculo intelectual de esa época.

Finalmente, en 1947, un grupo de tres misioneras lauritas elaboró un texto de lectura denominado *Mi primera cartilla inca*, destinada a la alfabetización infantil en un centro cultural que tenían en Otavalo (prov. de Imbabura). Esta cartilla también fue empleada en las escuelas indígenas de Cayambe de la conocida líder indígena Dolores Cacuango, cartilla que tiene una interesante propuesta pedagógica para la alfabetización. En cuanto a escritura, se usó la del castellano, sin embargo, históricamente es el primer material escrito en quichua para la educación indígena, específicamente para el aprendizaje de lectura y escritura.

La escritura en los programas de alfabetización quichua (segunda mitad del siglo XX)

El ILV ingresó al Ecuador gracias a un convenio con el Gobierno en 1952 para realizar una labor religiosa y educativa. En sus textos usó la escritura del castellano. Tradujo la Biblia a varios dialectos quichuas

de la Amazonía y de la Sierra. Su trabajo estuvo centrado fundamentalmente en la Amazonía con alguna injerencia en Colta (prov. de Chimborazo) y otros lugares de la Sierra.

El Instituto Inter Andino de Desarrollo trabajó en las provincias de Cotopaxi, Tungurahua y Chimborazo (Sierra centro) desde la década de 1960 hasta la mitad de la de 1970. Al igual que en el caso anterior, elaboró cartillas por separado, según el habla de algunas comunidades. Por ejemplo, preparó cartillas para alfabetizar con el dialecto de Salasaca (prov. de Tungurahua), otras con el habla de la comunidad La Compañía Grande (prov. de Cotopaxi), etc. Del contenido de las cartillas elaboradas por esta institución, como de las del ILV, se observa que el estatus que se le dio a la lengua quichua era de transición hacia la castellanización. Así, ninguna de las dos instituciones intentó, por ejemplo, enseñar matemáticas en quichua; estaba implícito que una vez que se alfabetizaban los estudiantes, las demás ciencias debían aprenderlas en castellano.

A partir de la década de 1970, en el ILL de la PUCE, Consuelo Yánez (comunicación personal, 2015) realizó estudios de fonología del quichua, planteándose por primera vez la posibilidad de unificar la escritura de la lengua; sin embargo, las investigaciones solo abarcaron las localidades de Colta (prov. de Chimborazo) y Otavalo (prov. de Imbabura), y no se consideraron los dialectos de la Amazonía. Aun así, conjuntamente con Fausto Jara, Yánez elaboró el método Ñukanchik Llaktapak Shimi (1973-1975) destinado a la enseñanza del quichua en la universidad a profesores hispanohablantes que trabajaban en comunidades indígenas y al público en general (comunicación personal, 2015). El alfabeto de 21 letras empleado en este método fue el siguiente: <a, ch, i, j, k, k', l, ll, m, n, ñ, p, p', r, s, sh, t, ts, u, w, y>. Además se usaban las letras <b, d, g, f> para préstamos del castellano. Sin embargo, las vocales <e, o> de los términos castellanos fueron asimiladas a <i, u> del quichua, respectivamente.

Esta escritura también fue empleada en tres promociones de los cursos de formación de lingüistas quichuas que realizó la PUCE a partir de 1975,

programa diseñado por la directora del ILL (que actualmente es la Facultad de Lingüística, Literatura y Comunicación de la PUCE), Consuelo Yáñez.

El 31 de enero de 1978 se firmó un convenio entre la PUCE y el MEC para la realización de un programa experimental de alfabetización quichua en la provincia de Cotopaxi (PUCE, 1980, p. 149). Las comunidades en donde se trabajó fueron: Maca Grande, Yaguartoa y Chami, ubicadas al occidente de Latacunga (prov. de Cotopaxi). En ese mismo año se firmó un convenio entre la PUCE y la Universidad René Descartes (París V), con la participación de personal de esa universidad: el lingüista Alain Bentolila y el sociolingüista Louis-Jean Calvet.

El 22 de octubre de 1979 se creó en la PUCE el CIEI,¹⁶² aunque informalmente ya venía funcionando desde marzo de ese año, con el fin de ampliar las investigaciones lingüísticas y educativas a otras lenguas indígenas del Ecuador (PUCE, 1980, p. 155). En el CIEI se diseñó el denominado Modelo Maca¹⁶³ según el cual el proceso educativo estaba estructurado con tres componentes:

- Las organizaciones indígenas para la gestión política.
- El Estado, a través del MEC, para la definición de políticas públicas y el aspecto administrativo-financiero.
- El CIEI de la PUCE para el componente científico (Yáñez, 1980, pp. 93-119).

162 El CIEI tuvo como finalidad ser un espacio alternativo para la educación indígena. Su documento de constitución fue firmado por el presidente de la Universidad de París V y el rector de la PUCE. Este convenio duró dos años. El 4 de noviembre de 1979, Paulo Freire visitó el CIEI y manifestó su acuerdo con el uso de las lenguas indígenas en la educación.

163 Es el nombre que se puso al diseño teórico construido por el CIEI para el Subprograma de Alfabetización Quichua que funcionó entre 1980 y 1986. Este nombre se puso en honor a la comunidad Maca Grande (prov. de Cotopaxi), donde se inició la alfabetización en 1978. El texto íntegro del Modelo Maca está publicado en la revista n° 28 de la PUCE de 1980.

La innovación de esta propuesta fue la participación de las organizaciones indígenas en el proceso educativo.¹⁶⁴

En el equipo del CIEI se consideró que la única forma de tener una escritura común para todos los dialectos del quichua ecuatoriano era tomar como punto de partida la fonología de la lengua. Al alfabeto del método ya señalado se hicieron ciertos ajustes y se publicó el material experimental de alfabetización. El alfabeto empleado fue el siguiente: <a, ch, i, h, k, kh, l, ll, m, n, ñ, p, ph, r, s, sh, t, th, ts, u, z> (21 grafías). Con estos signos se elaboraron las tres primeras cartillas de lecto-escritura de alfabetización denominadas: *Ñukanchik shimi*, y las tres cartillas de matemáticas denominadas: *Ñukanchik iupai*. Se discutió también sobre las consonantes aspiradas y se decidió representarlas por escrito. Como se puede apreciar, se hizo algunos cambios al alfabeto empleado en el método de enseñanza del quichua *Ñukanchik Llaktapak Shimi*, así:

- No se representaron las semiconsonantes <w, y> debido a que se las asimiló con los signos de las vocales <u, i>, respectivamente.¹⁶⁵
- Se añadió el signo <ts> para representar algunos términos que tenían el sonido [ç] en algunos dialectos quichuas.
- Las aspiradas se representaron con los signos <ph, th, kh,>.
- Los términos de origen sustratístico se los asimiló a la escritura del quichua.

164 Una de las principales causas de la desaparición del CIEI en 1986 fue el deterioro de la relación entre la dirigencia de las organizaciones indígenas y las autoridades del CIEI por la manipulación de personas de “izquierda” que pretendían apropiarse de la institución.

165 Se disminuyeron esas dos grafías con la idea de simplificar la alfabetización. Esta propuesta fue ideada por un asesor francés en 1979, Gabriel Tarlé, quien había trabajado en un programa de alfabetización en Haití, pero no fue bien vista por los líderes indígenas. La eliminación de las grafías <y, w> fue una medida desacertada que influyó negativamente en la credibilidad de la propuesta ortográfica de la PUCE, a pesar las bondades que tenía. Esta escritura solo duró hasta abril de 1980, cuando dejaron de utilizarse estas seis cartillas experimentales.

Simultáneamente, en la provincia de Chimborazo, mediante un acuerdo entre el MEC y la FIA, a fines de la década de 1970, comenzó a funcionar un programa de alfabetización local denominado Chimborazoca Caipimi. El alfabeto que emplearon comprendía las siguientes fueron las letras: <a, b, c, c' ch, ch', d, g, h, i, j, j' l, ll, m, n, ñ, p, p', qu, q'u, r, s, sh, t, t', ts, u, y, z> (30 letras). Este programa, además del aval oficial, tenía el apoyo de la Misión Evangélica, que facilitaba la difusión a través de sus emisoras.

El proceso de estandarización de la escritura del quichua

Antes de describir los principales pasos que se dieron en favor del objetivo anunciado, creemos necesario presentar el sistema fonológico del quichua actual. En esta variedad ecuatoriana existen los siguientes fonemas: en los dialectos de las zonas Sierra centro y parte de la Sierra sur existe un reducido número de palabras aspiradas: /ph, th, chh, kh/; adicionalmente, hay la presencia de /ç, ž, z, b, d, g/ en el léxico proveniente de lenguas prequichuas; fuera de ello, están los fonemas presentes de préstamos del castellano y que no figuran en el cuadro.

Las reuniones para la estandarización del quichua

El 10 de agosto de 1979, el presidente Jaime Roldós Aguilera, al retomar la democracia y tomar posesión de su cargo, pronunció una parte de su discurso en quichua. A raíz de este acontecimiento,¹⁶⁶ se presentó la coyuntura para la ampliación de la alfabetización en quichua que ve-

166 Según el testimonio de Consuelo Yánez (comunicación personal, 2015), la idea del discurso en quichua surgió del vicepresidente de la república Osvaldo Hurtado, que fue profesor de la PUCE, quien lo canalizó a través del CIEI. La motivación fue las cartas escritas totalmente en quichua que alfabetizadores y personal del CIEI enviaron a los futuros gobernantes unos quince días antes de su posesión. Los primeros integrantes del CIEI en 1979 fueron: Consuelo Yánez, Luis Macas, Rosa Vacacela, Luis de la Torre, Luis Montaluiza y Ana Yánez.

nía funcionando por iniciativa de personal de la PUCE. Efectivamente, el Gobierno decidió realizar una campaña de alfabetización y dentro de esta campaña nacional se estableció el Subprograma de Alfabetización Quichua a nivel nacional, con excepción de la provincia de Chimborazo, pero inmediatamente se presentó el problema de la escritura. ¿Con qué escritura y metodología se iba a realizar la alfabetización en idioma quichua?

Con el afán de resolver estos asuntos, a inicios de 1980, se realizaron algunas reuniones para llegar a un alfabeto único y consensuar una metodología para la campaña de alfabetización. Estos acercamientos se realizaron en el MEC, donde participaron algunos líderes indígenas y delegados del CIEI, pero sin llegar a ningún acuerdo. Entonces se pensó en una reunión más amplia con dirigentes indígenas a nivel nacional, patrocinada por el mismo ministerio, reunión que se realizó en un centro de capacitación de trabajadores: el INEFOS, los días 12 y 13 de marzo de 1980. El único acuerdo fue el de volverse a reunir un mes más tarde para seguir discutiendo los temas tratados, sin embargo, en las discusiones se perfilaron claramente dos tendencias:

- Un grupo, influenciado por el ILV, sostenía que ya existían libros escritos en varios dialectos con el sistema ortográfico castellano en los cuales se había invertido mucho esfuerzo (la Biblia). Ellos sostenían que la unificación debía ser cercana al habla de la localidad y afirmaban, entre otras cosas, que “no hay que aceptar imposiciones. Hay que respetar el derecho de cada comuna indígena tenga su propia escritura y método de alfabetización de acuerdo a sus problemas y necesidades. Los indígenas somos completamente diferentes entre unos grupos de otros. Las grafías <k, w> son letras gringas”, etc.
- El otro grupo consideraba que los indígenas del país tenían una problemática común y que era menester la unificación de todos para hacer frente a los problemas, por lo que propuso la unificación de la escritura y el método de alfabetización. Esto suponía que cada dialecto tenía que hacer concesiones lingüísticas, aspectos que no fueron discutidos.

Por esa época las organizaciones de las nacionalidades indígenas recién estaban en un proceso de conformación. La FEI,¹⁶⁷ fundada por Dolores Cacuangó bajo el criterio de un sindicato obrero campesino, con los auspicios del Partido Comunista Ecuatoriano, obtuvo su personería jurídica el 29 de enero de 1945, pero para la década de 1980 ya había perdido su vigencia. En la Sierra, la ECUARUNARI, fundada en 1973, no tenía personería jurídica. En la Amazonía recién se estaba organizando la CONFENIAE que en un momento se llamó GONAE. La CONAIE estaba en proceso de gestación a través del CONACNIE. Las organizaciones indígenas evangélicas estaban organizadas en cada provincia con personería jurídica, por lo que el MEC pudo convocarles más fácilmente. En consecuencia, en los encuentros hubo una alta representación evangélica con posición contraria a la estandarización de la escritura.

Un mes después del encuentro en INEFOS, el MEC convocó a una nueva reunión a la que acudieron alrededor de cien personas, con el consenso previo de que podían ingresar solo delegados indígenas. En consecuencia, solo fue autorizado el ingreso de un delegado indígena del CIEI de la PUCE. Esta reunión se efectuó entre el 14 y el 18 de abril de 1980, en medio de una gran tensión en la que se designó como director de la reunión a Ampam Karakras, vicepresidente shuar del CONACNIE, para discutir la escritura del quichua.

En la reunión, se optó porque todas las personas e instituciones que tuvieran propuestas de alfabetos hicieran su exposición. Se presentaron nueve propuestas de alfabetos. De ellas, cuatro fueron institucionales: del CIEI de la PUCE con 21 grafías, de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi con 19, del Centro de Capacitación Bilingüe de Chimborazo con 30, de la Dirección Provincial de Educación de Imbabura con 25.

167 La FEI, como membrete, existe hasta el día de hoy dentro de una organización sindical. Desde hace más de cuarenta años ya no tiene comunidades de base y su presidente lleva en funciones por más de treinta años, poniéndose al servicio de cada Gobierno de turno.

Hubo cinco propuestas a nivel personal: una de la Amazonía con 25 grafías, una de Imbabura con 28, una de Cañar con 30, una de Saraguro con 23 y una de Calderón con 26 grafías.

Al final del encuentro se emitieron varias resoluciones, cuyo cuarto punto del documento de relatoría (*Seminario Nacional de Alfabetización Quichua-La Merced “Nueva Vida”, Participación, Grafía, y Metodología: Resoluciones Generales*) propone el alfabeto quichua unificado del Ecuador:

A-B-C-CH-D-F-G-H-I-J-L-LL-M-N-Ñ-P-Q-R-S-T-U-Y-Z-ZH-SH-TS (26 letras). Para aprobar el alfabeto quichua se analizó exhaustivamente: cada cual expuso serios argumentos lingüísticos y experiencias vividas como las de la PUCE, Centro Bilingüe de Chimborazo y otras provincias de la Sierra y Oriente; luego de una acalorada discusión se procedió a la consideración y aprobación de las letras del alfabeto quichua; esta fecha histórica para la nacionalidad quichua y la patria ecuatoriana fue el jueves 17 de abril 1980, a las 4 p.m. en la sala de sesiones de la plenaria (en Montaluiza, 1980, pp. 133-134).

La aprobación de este alfabeto, letra por letra, a mano alzada, parecía ahogar la posibilidad de unificación. La presencia de las letras <b, d, g, f, j> propiciaba la proliferación de muchas formas de escribir, por ejemplo, /michik/ ‘pastor’ podía escribirse como <michic, michig, michij, michi>; /panka/ ‘hoja’ podía graficarse como <panga, fanga>; /inti/ ‘sol’, como <inti, indi>, etc.

En la misma reunión se nombró a cinco representantes indígenas, profesores y líderes comunitarios, que pasaron a ser parte del personal de planta del MEC como promotores nacionales en el Subprograma Nacional de Alfabetización Quichua.

Con estos antecedentes, el mes de mayo siguiente se constituyó una mesa de trabajo con un representante del MEC, los promotores qui-

chuas seleccionados y tres representantes del CIEI de la PUCE,¹⁶⁸ con el objeto de analizar la escritura del quichua, la metodología de la lecto-escritura y la enseñanza de matemáticas. Con ellos se llegó a un acuerdo en usar las grafías <b, d, g, f> solo para préstamos del castellano. La <j> solo se debía usar al inicio de la palabra. No se incluyó la <zh> para representar el fonema /ʒ/, porque no se pensó en el sustrato cañar, solo se lo consideró como un alófono de los fonemas /λ, ɕ/ de palabras quichuas como [ʒakta, munagiʒu] <llakta, munankichu> ‘pueblo, ¿Quieres?’. De esta manera, el alfabeto propuesto esta vez constaba de 21 letras: <a, c, ch, h, i, j, l, ll, m, n, ñ, p, qu, r, s, sh, t, ts, u, y, z>. La comisión conformada señalaba que dicho sistema ortográfico era la base para la alfabetización de ese momento y que luego de un período de experimentación podría ser revisado con la participación de los neoalfabetizados.

Consuelo Yáñez, al hacer memoria de las pugnas existentes por el asunto de la escritura, señala:

La lucha por la imposición de los distintos dialectos había comenzado años antes con la escritura diferenciada que practicaba el ILV. Cada grupo quería que se escribiera en lo que creía era su dialecto aunque no hubiera diferencias, y quienes más peleaban por ello eran los indígenas que pertenecían a iglesias o sectas evangélicas (Yáñez, 1991, p. 90).

Como ya se dijo, en el caso ecuatoriano las discrepancias giraban en torno a las consonantes y no a las vocales, como en Perú, pero los argumentos ideológicos de los que se oponían eran bastante similares a los de la Academia Mayor de la Lengua Quechua del Qosqo y del ILV (*cf.* Godenzzi, 1992). En Ecuador, la discrepancia gira en torno a la representación de los sonidos [b, d, g, f, x] y al uso de las letras <k, w> para representar a los fonemas /k/ y /w/, respectivamente.

168 La comisión del CIEI estuvo presidida por Consuelo Yáñez y los técnicos indígenas Luis de la Torre y Luis Montaluís.

El ILV siguió publicando sus textos según la ortografía del castellano. En su bibliografía de publicaciones (1985) señala que durante el período 1981 a 1985 se publicaron 23 textos de lectura empleando escrituras distintas para los diferentes dialectos del quichua, con el fin de fijar un sistema de escritura para cada uno.

Por su parte, el equipo del CIEI de la PUCE publicó durante el período 1980-1986, 65 títulos entre cartillas, mapas, guías e inclusive textos para educación infantil quichua empleando la escritura estandarizada de 1980. Entre estos materiales se publicó el primer diccionario quichua-quichua: *Caimi Ñucanchic Shimiyuc-panca* (Haboud, *et al.*, 1982). En este diccionario, las definiciones, las oraciones contextuales, los ejemplos, las notas sobre sinónimos, mapas, etc., se realizaron en quichua; incluso los nombres de lenguas prequichuas fueron escritos con la ortografía estandarizada del quichua. Esto dio ocasión a que algunos autores como Salomon hicieran algunos reparos a la escritura unificada del quichua de ese entonces:

La desventaja es la misma que se nota en todas las publicaciones del grupo asociado con la Universidad Católica, a saber, la insistencia en una representación grafonémica que no refleja la realidad de ningún dialecto ecuatoriano, sino una lengua franca imaginaria e idealizada. Las convenciones arbitrarias utilizadas falsifican de una forma rara la pronunciación normal; por ejemplo nadie en ningún sitio denomina la provincia de Imbabura “Inapura”, pero esta es la forma reconocida por los autores como correcta (Salomon, 1983, p. 400).

La crítica de Salomon tenía razón en lo relacionado con la escritura de los términos provenientes de las lenguas de sustrato, pero no en cuanto a que la escritura unificada no refleja la realidad de ningún dialecto. Efectivamente, como se ha visto desde el punto de vista semiolingüístico, la escritura siempre implica abstracción, más todavía en el caso de una escritura estandarizada. Unificar la escritura a partir de reflejar un dialecto significaría generalizar ese dialecto dejando de lado los

elementos de planificación lingüística que se deben tener en consideración en estos casos.

El Subprograma de Alfabetización Quichua, en el marco del convenio MEC-PUCE, se ejecutó entre 1980 y 1986 en 924 centros de alfabetización, con la participación de unos mil alfabetizadores en todas las provincias con población quichua, con excepción de Chimborazo, que seguía su propia política.

El CIEI cerró sus puertas el 30 de septiembre de 1986,¹⁶⁹ pero durante su existencia, además del aporte científico a la educación indígena, gestionó la reforma del art. 27 de la Constitución en 1983, para que se incluya un inciso que disponía que en las zonas de predominante población indígena la lengua principal de educación fuera el quichua o la lengua de la cultura respectiva. Esta reforma contribuyó al posicionamiento de la educación bilingüe en la estructura legal, sin embargo, en el MEC se continuó con una actitud racista hacia este sistema. Una de esas manifestaciones fue la negativa a operativizar un convenio firmado con la PUCE para titularizar a los cerca de mil educadores indígenas que habían acumulado las 4 000 horas de capacitación que se requería para obtener el título de Bachiller en Ciencias de la Educación. Igualmente, el MEC obstaculizó la publicación de materiales educativos en lenguas indígenas

169 De 1978 a 1980 trabajaron en el CIEI doce personas: diez de ellas quichua-habla-ntes. De 1980 a 1986, cuando dejó de funcionar, laboraron unas sesenta personas, la mayor parte quichuas de diferentes comunidades del país, y también hablantes de otras lenguas indígenas. El CIEI fue dirigido por Consuelo Yánez desde su creación en 1979 hasta septiembre de 1985, en que renunció ante la oposición del nuevo director del ILL, Fernando Miño Garcés, y la manipulación a algunos dirigentes indígenas por parte de políticos de “izquierda”, que pretendían dirigir el proceso de alfabetización indígena del Ecuador. Entonces la dirección del CIEI fue encargada a Luis Montaluisa, pero la situación de esta institución se complicó debido a que a los problemas anteriores se sumó la cada vez más tensa relación con las autoridades del MEC, por lo que la PUCE decidió cerrarlo.

con el argumento de que, al estar escritos en lenguas indígenas, ellos no podían estar seguros de que estén acordes con el currículo oficial.

Volviendo al tema de la escritura, después de la aprobación del alfabeto unificado del quichua en 1980, poco a poco los proyectos de educación bilingüe infantil, que habían comenzado a funcionar localmente a partir de 1976,¹⁷⁰ por iniciativa de algunas organizaciones comunitarias, fueron adoptando la escritura unificada elaborada en el Subprograma de Alfabetización Quichua del convenio MEC-PUCE. Los programas locales que aceptaron rápidamente la escritura unificada fueron las Escuelas Indígenas de Cotopaxi, que venían funcionando desde 1979, las Escuelas de la Ribera del Río Napo, actual provincia de Orellana, que venían funcionando desde 1980 y las escuelas de Simiatug (prov. de Bolívar) que venían funcionando desde 1979. Estos programas habían solicitado al equipo del CIEI-PUCE que capacitara a los profesores indígenas y en algunos casos hasta pidieron el material de alfabetización para adultos del CIEI, para el trabajo educativo con niños. Igualmente, adoptaron esta escritura estandarizada el Proyecto de Educación Bilingüe de la CONFENIAE y el Proyecto de Educación Bilingüe de la GTZ, que comenzaron a funcionar en 1986.

En el campo político uno de los factores contribuyó al posicionamiento de la escritura unificada, fue el proceso organizativo que culminó en la conformación de la CONAIE en 1986. Luego de conformada sus directivos apoyaron este proceso, y eso hizo este sueño de contar con un solo sistema de escritura para los dialectos del quichua ecuatoriano vaya madurando poco a poco.

En el campo técnico, los temas lingüísticos y sociolingüísticos que se incluyó en el proceso de alfabetización a partir de 1979 contribuyeron significativamente a que los alfabetizadores, profesores y líderes apoyen a

170 Más información sobre estas experiencias locales se encuentran en el MOSEIB (DINEIB-Ministerio de Educación, 1993/2013; Montaluisa, 2008).

la estandarización. En los cursos de capacitación se incluía más cien horas para cada uno de los siguientes temas: fonología, morfosintaxis, dialectología, sociolingüística, historia de la escritura, etc. En estos cursos las discusiones eran acaloradas y agrias, pues había posiciones localistas. Pero al final se veía que no había otra alternativa para contar con un proceso educativo como nacionalidad que unificar la escritura. Sin embargo, el Programa de Alfabetización Chimborazoca Caipimi, que venía funcionando en la provincia de Chimborazo desde antes de 1980, no aceptó la reglamentación de la escritura que se hizo en Quito en los meses siguientes a la unificación del alfabeto realizado en abril 1980, y particularmente los ajustes realizados en mayo de ese mismo año, lo que dificultaba la generalización de la escritura unificada, debido a que la provincia de Chimborazo tenía y tiene una alta densidad de población indígena. Efectivamente, la cartilla *Chimborazoca caipimi*, aparecida en 1983 se publicó con el siguiente alfabeto: <a, b, c, c', ch, d, f, g, h, i, j, l, ll, m, n, ñ, p, qu, r, s, sh, t, ts, u, y> (25 letras). Dicho programa funcionó hasta 1988.

Únicamente después de la creación de la DINEIB en 1988 y más concretamente después del levantamiento indígena de 1990,¹⁷¹ la provincia de Chimborazo fue paulatinamente aceptando el alfabeto de 21 letras.

El alfabeto de 1998 y el acuerdo 244 de 2004

Durante la década de 1980 se capacitaron alrededor de mil alfabetizadores quichuas, como ya se mencionó. Todos ellos eran ya o llegaron a ser líderes de las comunidades. Varios de ellos, por las tardes o

171 Varias comunidades indígenas evangélicas se sumaron al levantamiento de 1990, por encima de su dirigencia local y de la FEINE, que en ese momento estuvo del lado del Gobierno. Los comuneros se tomaron directamente las radios evangélicas que existían en la provincia de Chimborazo. Igual cosa ocurrió con comunidades afiliadas a la FENOC (actual FENOCIN), cuyos dirigentes suelen ser afines a los gobiernos de turno.

noches, alfabetizaban a los adultos, y durante el día enseñaban a leer y escribir a los niños que no iban a las escuelas oficiales. Así surgieron unas 300 escuelas bilingües informales.¹⁷² En los cursos de capacitación que duraban entre uno y tres meses se incluyeron materias lingüísticas, como ya se mencionó. De tal suerte que hasta 1988, en que se creó la DINEIB, se había hecho un avance importante en el tema de posicionar la escritura unificada.

Esto continuó ya con en 1991 se firmó un convenio entre la Universidad de Cuenca, la DINEIB y la GTZ de Alemania. Este programa, dirigido por inicialmente Ruth Moya y Alejandro Mendoza, dotó de formación lingüística a muchos profesores indígenas. Después, en la misma Universidad de Cuenca y en otras como la UTPL y en la UPS, se formaron profesores indígenas en educación bilingüe, con un importante componente de materias sobre lingüística, aparte de las pedagógicas, en el plan curricular. Sin embargo, el número de personas que han sido formadas con este perfil es pequeño todavía frente a las necesidades de personal.¹⁷³

Los hechos señalados contribuyeron a crear consciencia en los líderes indígenas de la necesidad de contar con un sistema de escritura unificado. Se publicaron materiales en diversos proyectos con la escritura unificada de la que se habló anteriormente. Varios indígenas evangélicos asistieron a los cursos de alfabetización, a los cursos de formación de profesores e inclusive a los programas de licenciatura que incluían temas de lingüística. Pero aunque el número de personal con formación lingüística a nivel universitario es pequeño, la actitud de los alfabeti-

172 A estas instituciones se las denominaba centro-escuelas, debido a que el mismo alfabetizador trabajaba por las noches o los fines de semana con los adultos y entre semana con los niños. Ellos recibían una bonificación mensual del Estado de unos 80 dólares por trabajar con los adultos. El trabajo con los niños era voluntario y no autorizado oficialmente.

173 Actualmente, la mayoría de estas personas han sido desvinculadas de la EIB por el Gobierno.

zadores y educadores bilingües que recibieron cursos de historia de la escritura y del alfabeto influyó en la consciencia de las comunidades en favor de la adopción de las grafías <k, w> en el alfabeto.

Diez años después de su creación, el 29 de julio de 1998, la DINEIB organizó un encuentro de profesionales indígenas para reconsiderar el uso de las grafías <k, w> para representar a los fonemas /k, w/, respectivamente. En esta reunión, que tuvo lugar en Tabacundo (prov. de Pichincha), participaron veinte delegados. Allí establecieron el siguiente alfabeto: <a, ch, i, j, k, l, ll, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, u, w, y> (18 grafías). No se normativizó la escritura de los elementos de sustrato ni de los préstamos. Luego, en 2004, la DINEIB emitió un acuerdo ministerial para oficializar el alfabeto de la mencionada reunión.

En la reunión de 1998 también decidieron conformar la ALKI, la cual venía funcionando a medias, pero actualmente ha quedado en suspenso debido a que el Gobierno de Correa, en 2011, a través de la LOEI, creó el IICSAE.¹⁷⁴

Problemas en la consolidación de la estandarización del quichua ecuatoriano

Desde 1988 hasta 1995 la CONAIE no tenía vinculación directa con los partidos políticos. Esto la colocó entre las tres instituciones más creíbles del Ecuador, junto con la Iglesia católica y las Fuerzas Armadas. Esta situación permitió posicionar la EIB y por lo tanto las lenguas indígenas. Sin embargo, a partir de 1995, debido a la manipulación de

174 El IICSAE estuvo en fase de organización desde hace unos tres años, pero sin integrar en su seno personal especializado en lingüística ni investigación. El concurso para elegir a su director no fue transparente y no fue concebido como un instituto de los indígenas, sino para indígenas, dirigido por el ministro de Educación. El 19 de abril de 2018, el presidente de la república, mediante el decreto 373, dispuso que este instituto sea absorbido por el actual Ministerio de Educación.

políticos de “izquierda” que se infiltraron paulatinamente, la situación de autonomía de la CONAIE comenzó a debilitarse frente al Estado y a los gobiernos. Cuando no ha existido sincronización entre estos dos componentes, el proceso se ha estancado o debilitado.

Por otra parte, algunos padres de familia no están convencidos de que el uso de la lengua quichua sea una alternativa para la educación de los niños. Se piensa que el quichua no está equipado como una lengua de educación en las comunidades indígenas. Los efectos de la diglosia están latentes, como puede verse.

Otro problema serio es que a raíz del cierre de las direcciones provinciales de EIB y de las direcciones de educación que cada nacionalidad tuvo hasta 2012, se despidió a casi la totalidad de los técnicos indígenas formados a nivel universitario. Este personal era el encargado de elaborar material educativo, capacitar a los docentes, etc.

Igualmente se limitó el trabajo de los seis institutos superiores pedagógicos interculturales bilingües que venía formando a los docentes indígenas. En la universidad pedagógica creada para formar docentes a nivel nacional no tienen apertura ni capacidad científica para formar docentes indígenas.

No se ha renovado el convenio con la Universidad de Cuenca que trabajó en investigación lingüística y en la formación de profesionales indígenas en pedagogía y otros aspectos relacionados con la EIB. Por otra parte, la Universidad de Cuenca ya no cuenta con el personal especializado en lingüística y educación bilingüe que tuvo anteriormente.

A nivel de corpus, el alfabeto quichua establecido en 1998 en Tabacundo, oficializado en 2004, carece de reglas ortográficas o directrices para explicar a las variaciones dialectales. Como se sabe, tales reglas de uso son importantes ya que el alfabeto por sí solo es insuficiente para implementar una escritura auténtica. Tampoco se ha previsto la forma de escritura de los sustratos ni los préstamos. Por otra parte, subsisten

algunas discrepancias sobre la representación del fonema /h/. Si bien en la Sierra han aceptado el uso la grafía <h>, en la Amazonía existen sectores que prefieren la <j>. Sin embargo, este caso no es complicado pues solo se trata de escoger una de las dos grafías.

De otro lado, tampoco se había investigado de manera sistemática las variaciones fonéticas y morfofonémicas señaladas en el capítulo 5. La falta de estos estudios no ha permitido explicar de manera sistemática a los docentes y a los productores de materiales educativos sobre las características de las seis zonas dialectales para que lo tomen en consideración en la planificación del corpus.

Una de las causas por las que los textos redactados en quichua unificado son difíciles de leer y poco atractivos obedece a la introducción caótica de neologismos. Muchos de ellos han sido creados sin recurrir a la ayuda de los morfemas derivadores. Esto genera problemas al momento de leer los textos estandarizados. Sin embargo, estos problemas de metodología y estrategia no significan que la estandarización sea inviable; lo que hay que cambiar son las estrategias de creación de neologismos, el estilo de redacción de los textos y la metodología de su implementación.

También hay severos problemas de redacción no solo en textos como la Constitución y las leyes, sino también en los textos que se venían elaborando para la educación de los niños. Los textos están escritos con oraciones demasiado largas, sin el uso apropiado de signos de puntuación y con estilo oral. Esto ha traído como consecuencia que sean materiales escritos oscuros y difíciles.

Con todos estos antecedentes, a continuación proponemos algunas estrategias para superar la diglosia, consolidar el bilingüismo y facilitar la implementación de la escritura unificada.

Propuesta de estrategias para la revitalización del quichua en el contexto de estandarización de su escritura

En los procesos educativos descritos anteriormente se ha evidenciado que las comunidades a través de sus instancias organizativas influyeron en el posicionamiento de las lenguas indígenas, y en el reconocimiento de la educación bilingüe por parte de los gobiernos. Mientras que personal técnico, tanto indígena como no indígena, en muchos casos vinculados a universidades, se encargó de organizar los aspectos de la planificación del corpus.

Acciones relacionadas con el estatus

Hoy estamos en una nueva etapa. Existe la voluntad de las comunidades de estandarizar la escritura, como se señaló al inicio. El asunto es buscar los mecanismos para superar las dificultades que se han presentado. Igualmente, se está generando consciencia de recuperar la educación propia. Para ello se tiene que fortalecer algunas acciones.

El reposicionamiento de las nacionalidades indígenas en torno a las lenguas y culturas y territorios

Como ya se ha señalado, a partir de 1995 la dirigencia indígena se dedicó más a la política electoral antes que a la consolidación de la EIB y otros componentes de la cultura. Esto trajo como consecuencia un debilitamiento en el proceso. A esto se añadió las acciones gubernamentales en contra de los procesos organizativos de las nacionalidades indígenas, y la cooptación de varios dirigentes indígenas por parte del Gobierno. Parecía que el modelo extractivista¹⁷⁵ ahogaba para siempre

175 Por modelo extractivista se entiende la planificación del desarrollo del país mediante la explotación del petróleo, la minería, las extensas plantaciones de palma africana que esteriliza los suelos, etc. Los minerales están en territorios indígenas y por esta razón el Gobierno consideró que la educación bilingüe era una amenaza para su modelo económico.

la EIB y que el movimiento indígena se dispersaba. Sin embargo, han surgido grupos de jóvenes que han comenzado a organizar centros culturales para realizar acciones en favor de la lengua y la cultura, haciendo uso de lo dispuesto en el art. 1 de la Constitución, de que el quichua y el shuar son idiomas oficiales. Igualmente, muchos jóvenes en las redes sociales están haciendo uso del quichua y algunos de ellos han asumido ya la dirigencia de organizaciones locales.

Por otra parte, las comunidades han comenzado un proceso de defensa de la educación bilingüe comunitaria. Varias escuelas han sido cerradas oficialmente para dar paso a las Escuelas del Milenio, pero las comunidades están haciéndolas funcionar por su cuenta.¹⁷⁶ En las reuniones de las organizaciones, uno de los puntos de discusión es el de la recuperación de la EIB. En el “mandato” para las autoridades está la implementación de los derechos colectivos. La experiencia ha demostrado que es la lucha de los pueblos indígenas la que permite posicionar las lenguas y la educación bilingüe en la sociedad (cf. Rodas, 1998). Las comunidades han comenzado a juntarse a nivel local y están exigiendo a la dirigencia nacional que asuma la defensa de la educación bilingüe.¹⁷⁷

El sistema educativo ecuatoriano debe promover las lenguas y las ciencias ancestrales en la sociedad

Varias instituciones han comenzado a tratar el tema de las lenguas y ciencias ancestrales. Así, en la UCE, en el pensum de estudios de la Carrera de Matemáticas, se han incluido las cátedras Etnomatemáticas I y Etnomatemáticas II. Como punto de partida, han organi-

176 Hay comunidades en las provincias de Cotopaxi, Imbabura y Loja donde siguen haciendo funcionar las escuelas comunitarias bilingües, a pesar que el Gobierno dispuso su cierre.

177 En la primera semana de junio de 2015, se realizó una reunión nacional con la participación de unos cien líderes para asumir la defensa de la EIB. A este evento asistieron también dirigentes de la CONAIE y la ECUARUNARI.

zado el I Simposio de Ciencias Ancestrales y el I Congreso de Etnomatemáticas. La UNL está organizando una reunión académica sobre este mismo tema. La UPS tiene en perspectiva la creación de la cátedra Ciencias Ancestrales.

Estas acciones van a presionar el cambio de actitud de las autoridades y de la población cuando se trabaje un aspecto relegado: la cuestión epistemológica. Actualmente, la educación del país está pensada con mentalidad urbana y europeizante. Se presenta como prototipo de educación de calidad al uso de las TIC, el BI, la aplicación de las pruebas PISA,¹⁷⁸ etc. El currículo único está elaborado con criterio externo. Pero ya surgen voces en la sociedad ecuatoriana que están cuestionando este tipo de educación, y proponiendo la inclusión en el currículo de aspectos culturales y lingüísticos relacionados con las lenguas indígenas. Se tiene que apoyar estos procesos.

En relación con el corpus

Las comunidades, en general, tienen consciencia de la distinción entre una variedad formal y otra informal. En ese contexto se propone las siguientes acciones:

Conocimiento y tratamiento de las variaciones dialectales

Ya se ha mencionado que toda representación escrita implica abstracciones de la realidad fónica. Además, la variación dialectal del Ecuador, una vez sistematizada en zonas dialectales, no es tan caótica como parecería a simple vista. Esto tiene que explicarse en un manual sobre escritura. Con estos antecedentes, en la estandarización de la escritura

178 Es un proyecto de la OCDE que pretende evaluar a los estudiantes de diferentes países con parámetros internacionales. Esto podría ser útil para migrantes, pero no debe ser el único referente para la EIB.

del quichua es necesario conocer y dar un tratamiento en la ortografía a los fenómenos lingüísticos que se señalan a continuación:

1. *La presencia de variaciones vocálicas* [*a > i*], [*a > u*]. Esta característica de la Sierra centro se evidencia aquí: [yuyag ~ yuyig] /yuyak/ ‘pensante, el que piensa’, [yawar ~ yawur] /yawar/ ‘sangre’.

Este fenómeno, aunque es percibido por los hablantes de las otras zonas dialectales, no es un obstáculo para la comprensión oral. A nivel formal se usa la forma estandarizada pero en el nivel informal se sigue mantiene las variaciones vocálicas. Cuando en los textos aparece escrito <yuyay, yawar>, los estudiantes de la zona que tiene esta variación, tanto de los procesos de alfabetización de adultos como de los niños, no han tenido problemas de comprensión. Estos fenómenos ocurren en todas las lenguas y no son obstáculo para la unificación escrita. Así, en el español rural existen las variaciones [λobió ~ λubió] y eso no es obstáculo para que todos escriban <llovió>. En consecuencia, en el fenómeno de cambio vocálico la normativa es la de escribir según la forma anterior a la innovación esto es con <a>.

2. *La presencia de sonidos aspirados* /ph, th, kh/. La no representación escrita de estos sonidos afecta a la Sierra centro. Como ejemplos tenemos: [phuyu, thyuka, khipa] <puyu, tyuka, kipa> ‘nube, saliva, después’. Ventajosamente, para la estandarización, el léxico que contienen estos sonidos es escaso y tampoco existen pares mínimos con los sonidos simples /p, t, k/. Con todo, se debe dejar abierto a que en el futuro, luego de realizar un inventario del léxico existente con estos sonidos y si hubiera un consenso nacional, podrían tener su propia representación.

3. *Los sonidos fricativizados* [φ, x]. En la Sierra norte se presenta este caso, proveniente de los fonemas /ph, kh/. Como ejemplos tenemos: [φuyu, xipa] <puyu, kipa> ‘nube, después’. El corpus que contiene este fenómeno es pequeño, por lo cual se puede hacer el inventario y presentar a los estudiantes como parte del conocimiento de la realidad socio-geográfica quichua.

4. *Las variaciones sonorizadas de los fonemas /p, t, k/ que son [b, d, g].* La sonorización de estos fonemas, generalmente, está limitada al contexto después de nasal o en posición intervocálica. En la alfabetización de 1980 ya se optó por no representarlos y no hubo dificultad. Como ejemplos tenemos: [pamba, tanda, šungu] <pampa, tanta, shunku> ‘planicie, pan, corazón’. La supresión de los fonemas /p, k/ como en [pambay, puriuni] <pampapi, purikuni> ‘planicie, estoy caminando’ no impide la comprensión, pues se parece al fenómeno de castellano de la Costa donde oralmente dicen [kansao, komio] en <cansado, comido>. En este caso, se escribirá la forma larga que, generalmente, es la más antigua.

5. *La variación [š ~ s].* Está presente en la Amazonía norte. Esto solo ocurre en los morfemas {-ška, špa}, lo cual facilita la explicación a sus hablantes y tampoco encierra dificultad, debido a que existe algún parecido ortográfico entre <sh, s> y también a la proximidad en la articulación fonética.

6. *Las variaciones del fonema /λ/ [λ ~ č ~ š ~ l] en algunos vocablos como en /aλpa, aλku/.* Se dan en la Sierra centro y norte. Como ejemplos tenemos: [aλpa ~ ašpa ~ ačpa ~ alpa] [aλku ~ ašku ~ ačku ~ alku] <allpa, allku> para ‘tierra, perro’. Este fenómeno es algo parecido a lo que ocurre en castellano con /λ/ que se realiza como [ž, λ, y] en la Sierra sur, norte y en la Costa, respectivamente. Un ejemplo en castellano que ilustra esto es /legar/ que se realiza como [žegar, λegar, yegar] <llegar>. Estas variaciones pueden acarrear alguna dificultad para la estandarización de la escritura, pero no son un obstáculo insalvable.

7. *Las variaciones del fonema /w/ [w ~ b ~ ø].* Estas variaciones, que se dan en la Sierra norte y en la Amazonía centro, respectivamente, están limitadas al contexto en que /w/ va antes de /i/. Como ejemplos tenemos: [wira ~ bira ~ ira] [wiksa ~ biksa ~ iksa] [wiki ~ biki ~ iki] <wira, wiksa, wiki> para ‘manteca, barriga, lágrima’. Es apenas una docena de palabras las que están en este caso.

8. *Las variaciones del fonema /č/ [č ~ ɕ ~ s]*. Están presentes en inicial de palabra en la Sierra. Como ejemplos tenemos: [čawar ~ ɕawar ~ sawar] <chawar> ‘penco, cabuya’. Las tres formas mencionadas pertenecen a la Sierra centro, norte y sur, respectivamente. Son muy escasas las palabras donde ocurre este fenómeno.

9. *Las variantes de /x/ [x ~ ø]*. Están presentes en posición inicial de palabra en la Amazonía centro. Como ejemplos tenemos: [hambi ~ ambi] ‘remedio’. El léxico está identificado y es escaso.

10. *Palabras de las lenguas de sustrato que contienen /ts, zh, z/*. Como ejemplos tenemos: /yuɕu, žadán, zipi/ <yutsu, zhadan, zipi> para ‘un tipo de planta amazónica, un tipo de planta en Cañar, escamoso en la Sierra sur’, respectivamente. Estas palabras deben escribirse con los signos apropiados para las lenguas de sustrato y se tienen que introducir en los textos escritos cuando los estudiantes ya manejen bien la lectura y escritura.

11. *Palabras del castellano y otras lenguas de adstrato y superestrato*. Estas palabras se deben escribir tal como se usan en las lenguas de origen.

Socialización de las diferencias dialectales

En las capacitaciones a los docentes se tiene que ilustrar de manera sistemática las diferencias dialectales que se encuentran en las seis zonas establecidas para el Ecuador. La difusión debe alcanzar también a los centros que espontáneamente se han creado en varias ciudades para enseñar quichua. Esto puede ser apoyado por las radios comunitarias que se han instalado últimamente. Esto permitirá la formación de hablantes polidialectales.

Introducción progresiva y sistemática de expresiones que contengan variantes morfofonémicas y lexicales que no sean comunes a todas las zonas dialectales en los materiales educativos

En la etapa de alfabetización, los estudiantes deben sentir que los textos que usan son cercanos al habla cotidiana de ellos. Por ejemplo, para enseñar las vocales, tenemos las palabras <mama, sisa, uma> ‘mamá, flor, cabeza’ que son apropiadas pues se las puede dibujar y en todas las zonas dialectales se las pronuncia de la misma manera y tienen el mismo significado. Para enseñar las consonantes se pueden emplear palabras como: <papa, tuta, puma, kuri, wawa, sisa, lumu, yaya, nina, shunku, rumi, llama, ñuñu, churu, hampi> ‘papa, noche, puma, oro, niño, flor, yuca, papá, fuego, corazón, piedra, llama (el animal), espiral, remedio’. Estas palabras, excepto <llama>, todas son pronunciadas de igual manera y reconocidas en todas las zonas dialectales. En el caso de <llama> hay dos formas de pronunciar: [ɭama ~ žama], debido a las variantes del fonema /ɭ/ [ɭ ~ ž], pero igual cosa ocurre en castellano, por lo cual no presenta dificultad para unificar por escrito estas diferencias orales.

Luego ya se pueden construir oraciones sencillas, que tengan algunas mínimas variaciones dialectales como <Mamaka mikunata yanunmi> ‘Mamá cocina la comida’, que es comprensible en todas las zonas dialectales sin mayor dificultad. Las imágenes en los textos son un buen complemento para hacer que las expresiones sean cercanas a los niños.

Elaboración de un diccionario etimológico y pluridialectal quichua-quichua

Este trabajo será importante para que los educadores y quizá toda la población quichua-hablante tenga una información polidialectal a nivel oral, para conservar la diversidad dialectal. La propuesta es que

cada entrada lexical de este diccionario etimológico y polidialectal contenga la siguiente información:

- El término con escritura estandarizada.
- Las variantes de pronunciación indicando la zona dialectal o la comunidad donde se pronuncia.
- La etimología.
- Los posibles sinónimos.
- La descripción en quichua.
- Un ejemplo que ilustre su empleo contextualizado.
- Los sinónimos, en caso de existir.
- Glosa en castellano.

En el caso de plantas, animales y algunos otros términos que lo requieran, debería incluirse una imagen ilustrativa. En este diccionario también tienen que constar los sufijos y sus variantes morfofonémicas.¹⁷⁹

Creación cuidadosa e introducción progresiva de neologismos

Se propone su introducción planificada desde el primer nivel. La creación de neologismos se debe hacer a partir de los morfemas derivadores antes que de frases o circunlocuciones. Por ejemplo: a partir del verbo <chiriyachiy> ‘enfriar’, añadiendo el morfema derivador instrumental {-na}, se puede obtener <chiriyachina> para ‘refrigeradora’. Sin embargo, por el momento no se descarta la introducción de préstamos de otras lenguas.

179 La necesidad de elaborar un diccionario etimológico surgió del Rodolfo Cerrón-Palomino en conversación personal (2015). Esta obra emplearía un modelo más completo que el diseñado por el autor para el diccionario *Caimi Ñucanchic Shimiyuc-Panca* (Haboud *et al.*, 1982), pues se incluiría la información etimológica. Para la etimología se podría tomar como referencia los trabajos de Parker y de Cerrón-Palomino. Un equipo de especialistas de los países andinos podría realizar esta obra.

Realización de eventos lingüísticos

Es necesario realizar eventos para discutir los problemas pendientes y diseñar estrategias para consolidar la estandarización de la escritura.

Estrategia para la recuperación del quichua

El descenso de la población quichua hablante en las últimas décadas ha sido drástico. Esto pone a la lengua en situación de vulnerabilidad. Según el censo de 2010, la población que se identifica como quichua bordea los 776 077 individuos. Esto equivale a un 5,5% del total de 14 millones de habitantes del país, en tanto que hace veinte años la población de habla quichua llegaba a los dos millones de personas.

Desde el año 2014, algunos estudiantes de la UPS han venido realizado, como requisito para su graduación, estudios sobre la realidad vital del quichua en la zona de Cayambe (prov. de Pichincha), donde hace apenas cincuenta años el quichua parecía vigoroso y fue el escenario de lucha de la líder Dolores Cacuango. Actualmente, el quichua casi ha desaparecido en toda esa extensa zona. Solo los ancianos lo hablan, los jóvenes y los niños ya no. Algo similar ocurre en otras zonas como Saraguro (prov. de Loja) (cf. King, 2001). En varias de estas comunidades existe el interés por recuperar la lengua y ante esta situación es necesaria la reintroducción del quichua mediante un método por inmersión. Este método ya se ha comenzado a elaborar.

Propuesta de inclusión de reglas ortográficas para la implementación del alfabeto quichua ya establecido en 1998 y ratificado en 2004

Con los antecedentes expuestos y luego del estudio de las variaciones dialectales, la discusión del paso de lo oral a lo escrito, y las experiencias de la escrituración del quichua que han sido expuestas en los capítulos anteriores, se plantea la necesidad de establecer un conjunto

de reglas ortográficas para la unificación escrita de la lengua. Un alfabeto por sí solo no es garantía de unificación de la escritura, pues con el mismo alfabeto se puede escribir de muchas maneras.

El principal criterio que se elige para decidir sobre las variantes fonológicas y gramaticales de la lengua, en función de su unificación, es el etimológico, es decir, aquel que se basa en el conocimiento histórico de la evolución de la lengua. Esto significa que las variantes más antiguas permiten unificar la escritura de la lengua, en tanto que las innovaciones lingüísticas responsables de la fragmentación dialectal apuntan a la dispersión antes que a la estandarización. Con estos antecedentes, a la luz del criterio etimológico mencionado, sin desatender la presencia de lenguas de sustrato prequichua, se proponen las siguientes reglas para la unificación de la escritura de la lengua:¹⁸⁰

1. Las variantes del fonema vocálico /a/ que se realizan como [a ~ i] [a ~ u] se escriben con <a>. Ejemplo: las variantes de /pitak/ [pitak ~ pitik], de /ñukanchik/ [ñukanchik ~ ñukunchik], se escriben: <pitak> ‘¿quién?’, <ñukunchik> ‘nosotros’.
2. Las variantes de los fonemas /p, t, k/ [p ~ b], [t ~ d ~ r], [k ~ g] se escriben con <p, t, k>. Ejemplo: /kanpak/ [kanpak ~ kanbak] se escribe <kanpak> ‘tuyo’; [inti ~ indi] se escribe <inti> ‘sol’, [shinallatak, shinalladak, shinallarak] se escribe <shinallatak> ‘así mismo’; [kankuna ~ kanguna] se escribe <kankuna> ‘ustedes’.
3. Las variantes de /k/ [k ~ h ~ ø], se escriben con <k>. Ejemplo: [purikuni ~ purihuni ~ puriuni] se escribe <purikuni> ‘estoy caminando’; [kipa ~ hipa] se escribe <kipa> ‘después’.

180 En estas reglas ortográficas para facilitar la comprensión de los signos a la mayor parte de lectores, se establece el siguiente correlato ortográfico usado en estas reglas con los símbolos del AFI: <ll> = /ʎ/, <sh> = /ʃ/, <ch> = /č/, <zh> = /ž/, <ts> = /ɕ/. Igualmente, en el presente caso los símbolos del alfabeto ortográfico se usan para representar las variantes fonéticas dialectales de sus respectivos fonemas.

4. Las variantes de /ll/ [l ~ ll ~ sh ~ ch ~ zh] se escriben con <ll>. Ejemplo: [alpa ~ allpa ~ ashpa ~ achpa ~ azhpa] se escribe <allpa> ‘tierra’; [milma ~ millma ~ mishma ~ mizhma] se escribe <millma> ‘lana, vello’.
5. Las variantes de /ch/ [ch ~ zh] se escriben con <ch>. Ejemplo: /kanchu/ [kanchu ~ kanzhu] ‘¿tú?’, se escribe ‘kanchu’ ‘¿tú?’.
6. Las variantes de /h/, en posición inicial de palabra [h ~ ø] se escribe con h>. Ejemplo: [hambi ~ ambi] se escribe <hampi> ‘remedio, medicina’.
7. Las variantes de /ch/ [ch ~ ts ~ s] se escriben con <ch>. Ejemplo: [chawar ~ tsawar ~ sawar] se escribe <chawar> ‘penco’.
8. Las variantes de /sh/ [sh ~ s] se escriben con <sh>. Ejemplo: [maskana ~ mashkana] ‘investigar’, se escribe <mashkana>.
9. Las variantes de /p/ [p ~ f] se escriben con <p>. Ejemplo: [pichana ~ fichana] se escribe <pichana> ‘escoba’.
10. Las variantes de /y/ [y ~ ñ] se escribe con <y>. Ejemplo: [manña ~ manya ~ mayan] se escribe manya ‘orilla’.
11. Las palabras que tengan aspiradas /ph, th, chh, kh/ podrán escribirse con las grafías <ph, th, chh, kh>, pero también podrán escribirse con sus correlatos <p, t, ch, k>. Ejemplo: <phukuna> ‘soplar’ (pronunciado con aspiración en la Sierra centro) o también <pukuna>. Este punto debe ser analizado cuidadosamente, pues para estandarizar la escritura a nivel del Ecuador, bastaría emplear <p, t, ch, k>, sin embargo, si a futuro se pretende estandarizar con hablas de otros lugares como Cuzco o Bolivia, sería más conveniente usar los símbolos específicos de las correspondientes aspiradas que han subsistido en el habla de la Sierra centro.
12. En los casos de la presencia de expresiones donde existen fenómenos lingüísticos de reducción y ensamblaje, se escribe las formas originales. Ejemplo de reducción: [haku mikungu] usado en Salasaca-Tungurahua, /haku mikunkapak/ <haku mikunkapak>. Ejemplo de reducción y ensamblaje: [allimani] usado en el río

- Bobonaza (prov. de Pastaza) y también en Salcedo y Salasaca (Sierra centro), /allimi kani/ se escribirá <allimi kani> ‘estoy bien’.
13. Las palabras provenientes de lenguas diferentes al quichua se las escribirá de la misma manera que se lo hace en su lengua de origen. Esto es válido también para los términos provenientes de las lenguas de sustrato prequichua. Esto implica que para estos términos se puede usar las grafías <e, o, ts, zh, z, b, d, g, f>.
 14. No es necesario usar signos de interrogación, pues en quichua esto se lo hace con morfemas: {-chu, -tak}. Ejemplo: <Munankichu> ‘¿Quieres?’, <Pitak shamurka> ‘¿Quién vino?’.