



Una experiencia de revitalización lingüística aimara en Lima-Perú¹

An experience on linguistic revitalization of Aymara in Lima-Peru

Moisés Suxo Yapuchura

*Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y
Certificación de la Calidad Educativa*
msuxo@sineace.gob.pe

Resumen

El presente artículo es una breve sistematización de una experiencia de revitalización lingüística aimara implementada a través de dos talleres durante los años 2015 y 2016 en el marco del Programa de recuperación, desarrollo y difusión de la lengua y cultura aimara impulsado por el Colectivo Aimara3 desde la ciudad de Lima. Estos talleres forman parte de un conjunto de estrategias para recuperar, reanimar y desarrollar la lengua y cultura aimara en el Perú dirigido a los niños que tienen al castellano como lengua materna, pero cuyos padres son de origen y/o tienen ascendencia aimara, en su gran mayoría son naturales del distrito de Unicachi, provincia de Yunguyo, región Puno

Palabras clave: Revitalización lingüística, lengua y cultura aimara, desaparición de lenguas, enseñanza de lengua aimara, comunidad de Unicachi.

Abstract

This article shows a brief systematization of an Aymara linguistic revitalization experience. It was implemented through two workshops during 2015 and 2016 in the framework of the Program for the Recovery, Development and Dissemination of Aymara Language and Culture which is promoted by the Aimara3 Collective in Lima. These workshops are part of a set of strategies to recover, revive and develop the Aymara language and culture in Peru. This program is aimed at children whose mother tongue is Spanish, but their parents are originally / or have Aymara ancestry, who in their vast extension are citizens of the Unicachi district, in Yunguyo province, Puno region.

Keywords: Linguistic revitalization, Aymara language and culture, extinction of languages, teaching of Aymara language, Unicachi community.

¹ Se presentó los avances de la experiencia en el Seminario Latinoamericano de Revitalización Lingüística, Lima, mayo 2016.

Introducción

Los procesos de revitalización lingüística de lenguas originarias se desarrollan cada vez más en el Perú. Los pueblos indígenas en particular han comprendido finalmente que la pérdida de su lengua y cultura es una decisión de ellos, sin eximir por ello la responsabilidad que le compete al Estado peruano. Ante esta situación, las comunidades de hablantes y/o los grupos étnicos involucrados vienen emprendiendo acciones de recuperación de sus lenguas en peligro de extinción.

La tendencia al monolingüismo castellano de parte de los niños indígenas es más creciente. Esto se observa cuando los niños usan predominantemente el castellano en su comunicación cotidiana. Por el contrario, la lengua originaria se convierte en la lengua de uso exclusivo de las generaciones adultas.

En este marco, el presente escrito tiene el propósito de compartir la experiencia de enseñanza del aimara como segunda lengua a niños y niñas castellano hablantes que se implementó en la ciudad de Lima, fundamentalmente con las familias del distrito de Unicachi, de la región Puno. A partir de esta intervención, se pretende ensayar una reflexión que ayude a darnos cuenta de las posibilidades y las mejoras que se necesitan emprender en los procesos de revitalización lingüística.

El documento se divide en ocho apartados. Primero, se describe el contexto. Segundo, se expone el problema y se proponen algunas soluciones. Tercero, se presentan elementos teóricos que sustentan la experiencia. Cuarto, se recupera brevemente el desarrollo de la experiencia. Quinto, se intenta identificar logros y dificultades iniciales. Sexto, se describe la organización y gestión de la experiencia. Séptimo, se presenta a los soportes y aliados. Finalmente, se comparten las lecciones aprendidas y proyecciones.

1. Contexto

1.1 Ubicación geográfica

La experiencia de revitalización de la lengua aimara se desarrolló en la ciudad de Lima. Esta urbe se ha convertido en un escenario multicultural y multilingüe por el fenómeno de la migración masiva que la Capital experimentó desde mediados del siglo xx. En el caso concreto de la migración de los pueblos originarios, señalamos que los aimaras son uno de los grupos étnicos con una presencia visible

en la metrópoli peruana. Esto por la exitosa incursión colectiva en el campo empresarial y cultural que vienen desplegando como unidades territoriales en los distritos populosos de la Gran Lima.

Las familias participantes del distrito de Unicachi residen en distintos conos y distritos de Lima metropolitana. En algunos se observa mayor presencia que otros y a través de los mercados Unicachi se mantienen unidos. Distritos como Santa Anita, San Juan de Miraflores, La Victoria, Villa El Salvador y Comas son algunos de los lugares donde podemos ubicar a las familias de Unicachi.

1.2 Población participante

La población de niños que participaron en los talleres son hijos cuyos padres son en gran mayoría del distrito de Unicachi y sus edades oscilan entre 35 a 45 años. Unos pertenecen a la segunda generación de migrantes, otros ya son de la tercera generación, nacidos en la capital.

Las edades de los niños fluctúan entre 5 a 13 años, son castellano hablantes, nacidos y socializados en la capital. Algunos sabían previamente de la existencia de la lengua aimara a través de sus padres y abuelos.

Participaron del primer taller 13 niños, de los cuales 10 son hijos de padres aimaras del distrito de Unicachi. 2 niñas cuyos padres son de Lima y una niña de padres quechuas. Las edades de los niños son de 4 a 12 años. En el segundo taller participaron 10 niños de 5 a 12 años de edad. La mayoría provenía del primer taller.

Las once familias que se involucraron son de diversa procedencia. En el primer taller participaron seis familias de Unicachi: Arhuata Uchasara, Cahuana Suxo, Suxo Arhuata, Suxo Aguado, Suxo Fernández, Arhuata Cachicatari, una de Ayacucho, Quispe Hurtado y una de Lima, Valderrama Gómez. Al segundo taller se incorporaron Mendoza Gonza, familia de origen aimara y dos familias cuyos orígenes son andinos Quispe Soncco y Condori Torres.

Las familias de Unicachi que participaron de la experiencia son profesionales de distintas carreras. Aunque no dejan de lado el aspecto comercial y empresarial de la comunidad al que pertenecen. Se vinculan en este campo a través de sus padres, parientes y familiares.

El primer taller de lengua aimara se desarrolló durante los meses de agosto a octubre 2015. Mientras el segundo taller entre octubre y noviembre de 2016. Durante el 2017 se desarrollaron dos talleres para jóvenes y adultos, uno de oralidad para el público limeño y otro de lectura y escritura para profesionales aimarahablantes.

2. Problema y propuesta de solución

2.1 El problema

A partir de las observaciones e indagaciones realizadas por el autor y los estudiantes de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) durante los años 2015 y 2016 en sus lugares de origen, se constató que ocurre un proceso de desplazamiento de la lengua aimara en las comunidades aimaras de Puno, sobre todo las que mantienen más vinculación con las vías de comunicación, el comercio y con ciudades próximas, como en el caso del distrito de Unicachi y las comunidades de la provincia de Yunguyo².

Similar situación sociolingüística sucede en las otras provincias aimaras de la región Puno, en las que los niños dejaron de comunicarse en la lengua aimara con sus padres y abuelos. Solo los adultos hablan el aimara. Por ejemplo, se recoge los testimonios de los alumnos aimaras de la Universidad Cayetano Heredia:

En la comunidad de Huilacaya distrito de Acora, solo un 45 % hablan aimara y estas son personas mayores (padres y abuelos), pero el 55 % que no hablan la lengua originaria son jóvenes y niños. (Cristina Cruz, 2015)

En el centro Poblado Ccapalla del distrito de Acora, provincia de Puno, la mayoría de niños y niñas dejaron de hablar su lengua materna aimara. Solo se observa que hablan cotidianamente su lengua materna a las personas mayores, las de tercera edad. (Milusca Arocutipa, 2015)

En mi parcialidad Caparaya provincia de Huancané, los niños primeramente aprenden el castellano y después el aimara. Pero si hay uso del aimara de parte de los adultos. (Nilthon Pari, 2015)

No obstante en algunas comunidades aimaras aun los niños conversan en su lengua materna. Sobre el aprendizaje lingüístico, están aprendiendo primero el castellano y también se dan aprendizajes simultáneos, es decir bilingües.

Algunos niños de la comunidad de Camacani distrito Platería, provincia Puno hablan la lengua aimara, porque sus abuelos transmiten de forma oral dando

² Léase la publicación realizada por el autor en la *Revista AQ*, n.º 17 «El turismo en wiñaymarka como una oportunidad para el impulso de Yunguyo».

Una experiencia de revitalización lingüística aimara en Lima-Perú

consejos, contando cuentos, costumbres propiamente de la cultura a los niños y las niñas. (Brisayda Aruhuanca, 2015)

En mi comunidad Sayhuani Pata Cruz distrito de Inchupalla- Huancané todos los niños y niñas si se comunican en aimara. Pero, cada vez más hay niños y niñas que tardan en aprenderlo. Esto se debe a que primero aprenden el castellano luego el aimara. Además, es porque existe la transmisión de dos lenguas al mismo tiempo Aimara y Castellano. (Brígida Huahualuque, 2015)

Si bien los niños pueden comunicarse en aimara pero lo hacen en condiciones adversas y en ámbitos restringidos.

En muchos casos solo se comunican en la casa y en la comunidad. Los niños y las niñas que estudian en una escuela de comunidad con frecuencia conversan, en cambio, sí es en una escuela del pueblo hay menor práctica del aimara. Es más, el colegio es el espacio donde la mayor parte ya no se comunican. Por lo tanto, se puede decir que aproximadamente el 95 % si hablan y se comunican en aimara, el 4 % hablan poco y el 1 % solo entiende. (Brígida Huahualuque, 2015)

Intentando explorar las razones de la falta de uso y la inminente pérdida del aimara entre los niños, se recogen algunas impresiones de los estudiantes mencionados.

Esto es debido a la influencia del occidente, los padres prohíben a sus hijos que se comuniquen en la lengua aimara, asimismo no lo practican por miedo a ser discriminados o ser menos ante otros. (Cristina Cruz Quispe, 2016)

En la Institución Educativa Primaria 70138 de Ccapalla, los docentes monolingües y provenientes de la provincia nos les permiten hablar en su lengua materna a los estudiantes, sino solo el idioma Castellano. Por esa razón, los niños y niñas no ponen mucha práctica en la comunicación de lengua originaria. Incluso los niños mismos se dan vergüenza de hablar su lengua originaria. Esto ocurre debido a la migración. Porque, algunos padres llevan a la provincia o distrito para que sus hijos tengan una mejor enseñanza. (Milusca Arocutipa, 2016)

Son los mismos padres que no quieren que sus hijos hablen la lengua aimara porque comentan que su niño recibirá discriminación, al igual como ellos recibieron. Por lo tanto les llevan a la ciudad de Puno para estudiar el nivel primario y secundario. Los padres tienen la idea que en la ciudad fortalecerá su conocimiento y

vocabulario, y así tendrá mayores ventajas que un niño del campo. Incluso los padres jóvenes solo les hablan en castellano a sus hijos desde pequeños y los niños con esta mentalidad ya no quieren hablar la lengua originaria y lo dejan de lado. (Brisayda Aruhuanca, 2016)

Esta situación de pérdida del aimara se acentúa en lugares de migración como la ciudad de Lima³. El síntoma más visible de esta pérdida idiomática es el corte en la transmisión generacional (de padres a hijos).

El castellano es la lengua dominante en todos los escenarios sociales: mercados, calles, instituciones públicas, medios de comunicación, postas, plazas, colegios, ente otros. Mientras el aimara se mantiene en escenarios más familiares y es utilizado solo por las personas mayores, en especial las mujeres.

2.2 Propuesta de solución

Hoy por hoy, el aimara constituye una segunda lengua para la niñez de las familias aimaras tanto en el territorio de origen como en los contextos de migración. Por lo tanto, las metodologías de enseñanza del aimara tienen que ser para segunda lengua al igual que los materiales educativos. Igualmente se debe dar el fortalecimiento de capacidades docentes en el manejo oral y escrito del aimara así como en las metodologías de segundas lenguas.

Empero este proceso de desplazamiento lingüístico del aimara aun no es irremediable, dado que da posibilidad a recuperarlo dando un uso intensivo desde las escuelas (desde una perspectiva de mantenimiento y desarrollo de la lengua), los hogares, las instituciones públicas, los servicios públicos donde sus trabajadores son hablantes del aimara. Hace falta una política y planificación lingüística clara de recuperación y reuso que involucre a toda la comunidad lingüística aimara, sus organizaciones, el Estado, universidades, instituciones educativas y gobiernos locales. En suma, se propone idear una estrategia de intervención intersectorial e integral.

En los últimos años a raíz de la dación de una normativa favorable al desarrollo de las lenguas originarias, se vienen implementado con mucha fuerza la enseñanza de las lenguas originarias a través de programas de Educación intercultural Bilingüe. «En la actualidad en la misma institución de la comunidad I. E. P. 70109 Camacani tienen como objetivo planteado en los distintos grados

³ Léase la tesis del autor «La lucha por la sobrevivencia: el aimara en Lima».

enseñar un curso de lengua originaria, a su vez los mismos docentes dan charlas para fortalecer en la forma oral la lengua Aimara». (Brisayda Aruhuanca, 2016)

La idea de implementar la enseñanza del aimara entre niños descendientes de padres aimaras surge frente al proceso de pérdida del aimara y el deseo de recuperarlo progresivamente. Esta preocupación se contagió luego a los familiares del autor, se expandió posteriormente al grupo de los estudiantes aimaras de la UPCH que estudian educación intercultural bilingüe y se consolidó finalmente con el concurso de los especialistas aimaras del MINEDU. Posteriormente, en agosto del año 2016 se estimuló la creación del Colectivo Aimara para promover, difundir y desarrollar la lengua y cultura aimara desde la capital y con proyección al resto del país.

Por lo tanto la experiencia tiene el objetivo de enseñar la lengua originaria aimara a los hijos de las familias de Unicachi. Además difundir la cultura del pueblo aimara en la capital.

Asimismo, se plantearon un conjunto de estrategias articuladas para fortalecer el uso de la lengua aimara.

- La creación de una institución educativa aimara
- El trabajo con las familias y las comunidades
- Las asociaciones de migrantes como promotoras del uso del aimara
- Los talleres de enseñanza y aprendizaje de la cultura y lengua aimara para jóvenes y adultos

3. Elementos teóricos⁴

3.1 Planificación lingüística

La política lingüística que implementan los Estados se materializa en una determinada planificación lingüística que a su vez responde a los intereses de los gobiernos de turno. Entonces, la planificación lingüística resultaría ser un proceso en el que se dan actos específicos para el tratamiento de las lenguas que existen en un país.

⁴ Conceptos tomados y adaptados del libro del autor «La voz de una nación: los aymaras de Lima Metropolitana, caso Unicachi».

La planificación lingüística responde, históricamente, a las necesidades de los Estados. No se ha tomado en consideración la opinión de la comunidad de hablantes. Es preciso, en el actual momento —de fortalecimiento de los movimientos originarios de los países andinos—, plantear la planificación desde los pueblos indígenas y si fuera posible con recursos propios. Es un derecho de los hablantes decidir el destino de sus lenguas maternas.

La mayoría de los estudiosos sigue la distinción entre planificación de corpus y planificación de estatus de Kloos (1969). Años después, Cooper agrega a las anteriores la planificación de la adquisición de la lengua. La planificación de corpus se refiere al tratamiento de la lengua misma como sistema.

La planificación lingüística para nuestro caso considera fundamentalmente la planificación de la adquisición de la lengua porque se presenta una ausencia en la transmisión intergeneracional. Entonces, hay la necesidad de promover el aprendizaje de la lengua aimara y por ende el aumentar el número de sus usuarios. Como Cooper (1997) señala «la planificación de la adquisición de la lengua incluye mucho más que la planificación de la instrucción lingüística, aunque a ésta corresponda la mayor parte». En la experiencia que implementamos, los objetivos de la adquisición distinguen dos objetivos: la adquisición del aimara como segunda lengua por los niños monolingües castellanos; y el mantenimiento del aimara para evitar una erosión lingüística en las generaciones jóvenes.

La planificación lingüística necesariamente va asociado a las acciones de afirmación de la identidad cultural y a la práctica de los valores aimaras. Entonces, lo lingüístico va dentro de una planificación mayor que comprende lo cultural, social y político.

3.2 Desplazamiento lingüístico

El desplazamiento de una lengua se conoce con muchos nombres, tales como muerte lingüística, sustitución, extinción y cambio de lenguas. Para Hagége (2000) una lengua tiene tres maneras de desaparecer: la transformación, la sustitución y la extinción. Al primer tipo corresponde, por ejemplo, la lengua latina que se transformó en varias lenguas románicas. En el segundo caso, la sustitución es la absorción de una lengua por otra de mayor prestigio, es decir, que la descendencia joven adopta otra lengua, diferente a la de sus mayores. Por último, la extinción significa que los últimos hablantes ya no transmiten la lengua a las generaciones jóvenes. Una lengua muere, también, cuando ya no tiene hablantes.

Referente a la extinción, Hagége (2000) caracteriza a este proceso en tres etapas: precarización, obsolescencia y desenlace final. Según el autor citado, «el hecho de que una lengua deje de ser transmitida a los hijos como lo es en sus condiciones naturales de vida es el índice de una precarización importante» (p. 79). En nuestra opinión, es de suma importancia la transmisión de parte de los padres a los hijos para que una lengua se conserve y haya continuidad. Hagége a la siguiente etapa del proceso la denomina obsolescencia, y dentro de ella califica de subusuarios a los hablantes que no manejan su lengua de origen con la competencia debida.

Estamos de acuerdo con Hagége cuando señala que el proceso de extinción pasa por etapas. Creemos que dicho proceso puede seguir la siguiente vía gradual: los padres dejan de transmitir su lengua a los hijos; la adquisición de un bilingüismo con diglosia; competencia parcial en la primera lengua; deterioro léxico y sintáctico; y muerte de una lengua concreta. Sin embargo, se puede incluir dentro de estas etapas fenómenos, como los préstamos léxicos de la lengua dominante, las interferencias de una lengua a otra.

Por su parte, otros lingüistas distinguen niveles de peligrosidad de una determinada lengua. Se presentan clasificaciones de tres, cuatro o cinco niveles. Stephen Wurm, citado por Crystal (2001, p. 34), utiliza una clasificación de cinco niveles: lenguas potencialmente en peligro, éstas sufren desventajas sociales y económicas; lenguas en peligro, pocos niños hablan la lengua de los padres; lenguas en grave peligro, cuando los hablantes de la lengua son mayormente adultos; lenguas moribundas, sólo los ancianos las hablan; y las lenguas extintas no cuentan con ningún hablante.

Otra forma de clasificar los niveles de peligro puede ser el uso de criterios lingüísticos (ámbito de funciones), como lo propone Crystal (ibid.): «las lenguas en peligro se van utilizando paulatinamente menos por parte de la comunidad, y algunas de las funciones para las que servía originalmente han desaparecido, o han sido suplantadas por otras lenguas». Esto es la pérdida de uso en los ámbitos donde se hablaba anteriormente, sobre todo los espacios públicos. Por ejemplo, las lenguas indígenas se hablaban plenamente en las comunidades en los ámbitos de trabajo y en la comunidad hasta antes que llegaran las instituciones estatales y los medios de comunicación.

Por otro lado, existen mitos y prejuicios entre los hablantes acerca de la desaparición de las lenguas. Entre ellas, es una idea generalizada la afirmación de que las lenguas indígenas no son apropiadas para el mundo moderno. La idea extendida es que las lenguas desaparecen debido a un proceso natural, puramente

lingüístico. Sin embargo, esta idea no explica en su real dimensión las causas de la muerte de las lenguas. Para Bobaljik (2001, p. 51) «las lenguas no experimentan muertes naturales. Grupos de hablantes de una lengua pasan, en un corto período de tiempo, a ser hablantes de otra lengua por razones que tienen que ver con las dinámicas sociales, políticas y económicas de interacción entre grupos». La decisión que toman los hablantes de abandonar su lengua a favor de otra dominante y la falta de transmisión a sus hijos no es una decisión enteramente voluntaria, pues detrás de esta aparente elección están las presiones políticas, económicas y sociales de los grupos dominantes.

En consecuencia, la extinción de las lenguas no debe entenderse en sentido biológico: nacimiento, desarrollo y muerte. Desde esta perspectiva, la muerte de una lengua sería natural (como la vida humana) y puramente lingüística, sin considerar los factores externos que aceleran la desaparición o prolongan la conservación de una lengua. Es por ello que los factores sociopolíticos y los desequilibrios económicos son los causantes directos de la desaparición de las lenguas minorizadas.

3.3 Enseñanza de una segunda lengua

La segunda lengua es aquella que se aprende después de la lengua materna. Hay diversas formas de adquirir una lengua adicional. Para Gleich (1989, p. 41) dichas formas «se pueden diferenciar según la edad del aprendizaje (simultánea o sucesivamente a la adquisición de la primera lengua) y según el contexto (natural/ dirigido)»

Se han construido teorías acerca de la enseñanza de la segunda lengua, pero están basadas sólo en la enseñanza de lenguas extranjeras de prestigio. Por lo que hace falta crear una teoría de la enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas, como segunda lengua, de modo que pueda ser usada en las áreas rurales y urbanas donde viven sus hablantes. La enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua es distinta al aprendizaje de la lengua extranjera también como L2. Como lo sostiene Sichra (2006, p. 14), «una segunda lengua, además de ser aprendida después de la primera lengua, es aprendida allí donde la lengua es usada». Mientras que la lengua extranjera es aprendida en un ambiente escolar y social donde este idioma no se habla.

La enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua para los pueblos indígenas constituye una de las estrategias de revitalización lingüística. La reversión del desplazamiento de las lenguas indígenas supone una inmersión temprana

para los niños. Ello significa que la acción no sólo tiene que centrarse en la escuela sino también en la transmisión en la comunidad y la misma familia. Esta iniciativa tendría que partir desde las organizaciones indígenas y desde las mismas comunidades.

La enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua no supone sólo un tema pedagógico y lingüístico, sino que es un tema relacionado a la naturaleza de la lengua y la identidad. En este sentido, López (2004, p. 7) afirma «a nuestro entender, existen diferencias contextuales importantes que implican consideraciones en el diseño del proceso de enseñanza, según se trate del castellano o de una lengua indígena».

Es más, la política de enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena tiene que superar la situación de discriminación y minorización en la que se encuentra, y en su lugar propender a su revitalización o mantenimiento, según sea el caso específico. La importancia de la enseñanza de las lenguas indígenas para Sichra (2006) no sólo es un asunto pedagógico, sino sobre todo de justicia política.

3.4 Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje

Existen dos estrategias metodológicas conocidas para la enseñanza de la lengua en general. No existen enfoques propios para las lenguas indígenas. Es una tarea que nos corresponde desarrollar para contribuir de mejor forma al mantenimiento de las lenguas indígenas.

El método comunicativo destaca la función instrumental de la lengua, es decir su uso en situaciones comunicativas reales y significativas para los estudiantes (experiencias y conocimientos previos). Por ejemplo, cómo presentarse ante los abuelos, cómo pedir comida en un restaurante. En esta perspectiva, se trata de construir una pedagogía propia, que considere el enfoque comunicativo, contextualizado, vivencial, que priorice la tradición oral, ocupando más horas para enseñar en y sobre la lengua aimara.

Las estrategias metodológicas-didácticas específicas para el mantenimiento de la lengua indígena entre la generación joven dependen de las actividades concretas, de los interlocutores, de los ámbitos en los cuales se piensa actuar, como también de los espacios colectivos que generan las organizaciones.

La conversación es un buen recurso o método de enseñanza; asimismo, ir paulatinamente de la danza hacia la lengua aimara, las conversaciones en las fiestas y los cantos en lengua indígena, las descripciones del medio y de personajes, los juegos

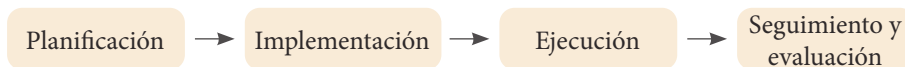
lingüísticos, las dramatizaciones sobre la vida cotidiana y la literatura indígena son algunas de las estrategias que pueden aplicarse según el dominio o espacio al que corresponda. Algunas pueden servir para más de un escenario.

Queda el desafío de construir una pedagogía propia que se base, como hemos dicho, en el enfoque interactivo, contextualizado, vivencial, oral y de herramientas dinámicas. Además, otra tarea es propiciar entre los estudiantes un cambio de actitud hacia las lenguas indígenas y sus hablantes. Los estudios muestran que una actitud positiva influye mucho en el aprendizaje de la lengua indígena como L2 y no tanto así las estrategias metodológicas.

4. Desarrollo de la experiencia

La experiencia enfatiza la dimensión lingüística y cultural. Veamos los cuatro momentos:

Gráfico 1: Momentos de la experiencia de revitalización lingüística aimara



4.1 Planificación

El promotor esbozó la propuesta pedagógica de la enseñanza de la lengua y cultura aimara dirigida para los hijos de familias de Unicachi. El objetivo central que se planteó era el de incentivar el desarrollo de las habilidades de la comunicación oral en diversas situaciones de uso.

Luego se presentó dicha propuesta a los estudiantes aimaras de la Universidad Peruana Cayetano Heredia para recoger sus aportes referidos a la organización y asunción de responsabilidades para conducir las sesiones de aprendizaje.

Posteriormente, la propuesta se enriqueció con la experiencia de los especialistas aimaras del Ministerio de Educación (DIGEIBIRA), quienes plantearon un trabajo en equipo y la metodología de inmersión en la enseñanza del aimara.

La sumilla del primer taller dice: «El taller de Lengua y cultura aimara es un taller práctico, vivencial y de enfoque comunicativo para el aprendizaje básico del aimara. A través de este taller, los niños y niñas podrán emplear el aimara en

situaciones de la vida real mediante la adquisición de habilidades comunicativas orales. Este taller acercará por otra parte a los niños a conocer algunos aspectos de la cultura aimara»⁵. Se proponía dos objetivos

- Utilizar la lengua aimara en situaciones comunicativas básicas según su propósito comunicativo, de manera espontánea, usando variados recursos expresivos.
- Difundir algunos aspectos importantes de la cultura aimara y reconocer sus características, peculiaridades e importancia en un país diverso.

La preparación de la convocatoria para la inscripción de los niños fue otro de los aspectos que demandó un diálogo productivo entre todos los actores involucrados.

4.2 Implementación

El punto de partida fue la elaboración del borrador de la sesión de aprendizaje bajo la responsabilidad de una pareja de estudiantes facilitadores. Luego fue revisado dicho borrador por el promotor del taller y enviado al equipo asesor aimara del MINEDU para su respectiva mejora. Paralelamente, la pareja de responsables de la sesión se proveía el material didáctico necesario. Posteriormente, la propuesta de sesión mejorada, considerando los aportes del equipo asesor aimara del MINEDU era discutida en el grupo aimara⁶ para dar los ajustes finales en días previos a la sesión. También se ensayaba a modo de simulación la sesión respectiva. Finalmente, la propuesta de sesión era redactada por el promotor en versión final para su impresión y uso en taller.

Debido a la escasez de material de enseñanza del aimara como segunda lengua se utilizó como referente el cómo se enseña el inglés a los niños castellano hablantes. Se elaboró material propio con recursos de la cultura aimara. Se crearon personajes aimaras (niños) para asociar a la propuesta de revitalización lingüística. Para esto se contó con la colaboración de una ilustradora que en sesiones con los alumnos planteó seis personajes con vestimenta típica aimara para señalar las normas de convivencia y de cortesía en el desarrollo de los talleres.

En el segundo taller, los estudiantes facilitadores, en pareja, preparaban las sesiones de aprendizaje de acuerdo a lo programado en el silabo del taller y se

⁵ Propuesta de taller lengua y cultura aimara, 2015

⁶ Integrada por los alumnos de UPCH y el promotor de los talleres

planificaba con una semana de antelación. Luego, se enviaba la propuesta de sesión al promotor para que realizase los comentarios y aportes necesarios; pero al final la decisión era tomada por los dos encargados de llevar la sesión. Los estudiantes facilitadores preparaban los materiales educativos acordes a los aprendizajes que deseaban lograr. (Raúl López, 2016)

En el segundo taller hubo menor soporte técnico pedagógico; porque detrás del taller solo se contaba con el acompañamiento técnico del promotor. Sin embargo esto se planteó así porque se intentó hacer un taller más vivencial, espontáneo, más cercano al niño para que no sea una clase escolar, mientras el primer taller tuvo una propuesta más escolarizada.

En relación a las orientaciones didácticas y metodológicas, se fortaleció la preparación de sesiones y el desarrollo de las mismas a través de las clases del curso lengua aimara que desarrollaba el promotor en la UPOCH y con apoyo de los invitados expertos a sus clases para reforzar el diseño de los materiales educativos y las metodologías lúdicas y artísticas.

Sobre la coordinación con los padres y madres de familia, se realizaron llamadas telefónicas, mensajes por e-mail y whatsapp, visitas a los domicilios, entre otros para animarles y recordarles a seguir llevando a sus hijos al taller cada fin de semana.

4.3 Ejecución

El desarrollo de la sesión, en el primer taller, empezó con una dinámica motivadora y con la recuperación de los aprendizajes de la anterior sesión. Luego se introducía el tema de la sesión con actividades prácticas y acompañadas con dinámicas. Había un intermedio de 15 minutos para la recreación y la merienda aimara. Después se retomaba la segunda parte de la sesión y se terminaba retroalimentando lo aprendido.

Cada una de las sesiones era liderada por una pareja de estudiantes universitarios que cumplieron el rol de facilitadores, además estos contaron con el apoyo de otros seis compañeros que participaron cada vez que se les necesitaba.

Se priorizó el enfoque comunicativo en la enseñanza del aimara como segunda lengua. La metodología que se aplicó fue de inmersión en lengua y cultura aimara, la enseñanza oral del aimara en la lengua aimara, utilizándose diversas estrategias lúdicas y vivenciales como los cantos, juegos, videos, música, poesía, dibujos, dinámicas de juego, representación de roles en situaciones comunicativas de

Una experiencia de revitalización lingüística aimara en Lima-Perú

la cultura aimara, salidas fuera de aula como el de visita al zoológico del Parque de las Leyendas.

El estilo pedagógico varió de un taller a otro. Mientras en el primero, fue más formal y hasta esquemático. En el segundo fue más libre, dejándose a la libre creación de los estudiantes facilitadores, pero había una pauta general.

En el primer taller, mientras una pareja de estudiantes facilitadores desarrollaba la sesión en el ambiente destinado especialmente para los niños, otra pareja de responsables de la próxima sesión revisaba e introducía mejoras en la planificación de sesión con apoyo del equipo asesor aimara en otro ambiente de MINEDU.



Foto 1. Niños desarrollando actividades en la visita al zoológico, 1er taller 2015

La convivencia de los participantes del taller fue muy enriquecedor dado que los niños se conocieron durante las sesiones, en los espacios de meriendas. Los padres de familia también participaron de las conversaciones con el promotor acerca de la importancia y valor de la lengua aimara.

El desarrollo de las sesiones del segundo taller tuvo una dinámica diferente, los alumnos facilitadores recurrían a sus propios estilos de enseñanza.

Durante las sesiones del segundo taller, la pareja de facilitadores, generalmente, empezaba saludando en aimara, a veces los niños y niñas respondían pero en otras ocasiones se quedaban callados. No empleaba mesas ni sillas sino preferían trabajar en el piso con los materiales elaborados por ambos. Los facilitadores trataban, en lo posible, de generar un ambiente favorable donde los niños y niñas puedan ser aprendices activos, que logren entretenerse y a la vez aprender a comunicarse en aimara de manera fluida. Los demás facilitadores que acompañaban se encargaban de respaldar a sus compañeros que desarrollaban las sesiones. Ellos apoyaban con el soporte anímico, en la realización de algunas

dinámicas, colaboraban con todo lo que solicitaban los encargados. Todos trabajaron unidos para realizar un buen trabajo. (Raúl López, 2016)



Foto 2. Niños desarrollando actividades en el 2do taller 2016

4.4 Seguimiento y evaluación

A lo largo de la experiencia, se hizo seguimiento al desarrollo de los talleres de enseñanza de la lengua y cultura aimara. Hubo varios momentos para evaluar los aprendizajes de los niños.

- i. El seguimiento del desarrollo de sesiones que se realizaban los días sábado con una duración de 2 horas cronológicas.
- ii. El Día de logro para mostrar los progresos en el aprendizaje de la lengua aimara de parte de los niños participantes.
- iii. La aplicación de la encuesta y entrevista al final de los talleres a los padres de familia y niños para evaluar su desarrollo.
- iv. Después de la culminación de los talleres, se llevaron reuniones para realizar la evaluación de la experiencia de revitalización lingüística.

Las opiniones de los padres y madres de familia valoran favorablemente la implementación de los talleres. Cada uno dio sus impresiones y razones sobre la primera experiencia de revitalización promovida por el autor en la ciudad de Lima.

Mis dos hijas llevaron este taller, desarrollado en coordinación con el Ministerio de Educación del Perú. Una delicia. Aprendieron de nuestra maravillosa cultura aimara, y claro expresiones increíbles en aimara. Ojala muchos niños y niñas puedan vivir esta experiencia de vínculo con las lenguas originarias del Perú. (Rashia Gomez, 2015)

Una experiencia de revitalización lingüística aimara en Lima-Perú

He aprendido que llevar a estos talleres a mis hijos ha reafirmado su identidad como aimaras y aprenden a valorarlo desde pequeños. A diferencia de nosotros que cuando llegamos a la capital lo tuvimos que ocultar y a veces olvidar por presión del entorno. El esfuerzo de cada padre es sembrar la semilla y que ellos lo multipliquen para que no desaparezcamos. Y que sigan los éxitos chicos. Felicitaciones a los padres que se comprometen. (Herlinda Arhuata, 2015)

Muy buena iniciativa para la nueva generación y proteger nuestra identidad. Los niños son los líderes del futuro. Indudablemente estos niños cambiarán su forma de pensar e identificarse con la lengua materna de sus padres. Es una enseñanza como un milagro. Un ejemplo a seguir. Recuperemos nuestra lengua materna y valoremos nuestras raíces para las generaciones que vienen, es responsabilidad de todos. Espero que continúe. (Efraín Sucho, 2015)

Ha sido una experiencia muy valorable y así no perder las raíces. Es una hermosa experiencia en la que los hijos deben de seguir sus costumbres sobre todo su idioma. (Patty Gonza, 2016)

Sobre la importancia que tiene la lengua aimara para sus familias, señalaron sus particulares reflexiones:

Es importante porque rescatamos nuestra lengua y para que nuestros hijos aprendan. (Rogelia Uchasara, 2016)

Conservar nuestra lengua, trascendencia de nuestras culturas y aprovechar nuevas oportunidades. (Herlinda Arhuata, 2016)

Es que sepan hablar su lengua materna y mantener su identidad. (Felipe Cahuana, 2016)

Para mí, la lengua aimara tiene muchísima importancia, porque es el idioma de nuestros ancestros. Se debe luchar para que este idioma no se pierda y siga transmitiéndose de generación en generación. (Nicolasa Soncco, 2016)

Los padres de familia se sintieron satisfechos con el trabajo desarrollado en los talleres. A esto hay que añadir que la labor de los padres y madres de familia es seguir fortaleciendo el aprendizaje del aimara en el hogar, con apoyo de los abuelos.

Estoy muy satisfecha con este taller, porque mi hijo está aprendiendo y ahora ya sabe otro idioma (Nicolasa Soncco, 2016).

Moisés Suxo Yapuchura

Yo estoy muy contenta porque mis hijos hablan el aimara. (Rogelia Uchasara, 2016)

Mis niños están a gusto en aprender su lengua materna. (Felipe Cahuana, 2016)

También dieron sus agradecimientos por la oportunidad de ser partícipes de esta pionera experiencia:

Agradezco tus gestiones para revalorar nuestra cultura a través del lenguaje y poder ser partícipe de ello por intermedio de mis hijos. Gracias por la buena iniciativa. (Percy Arhuata, 2015)

Gracias por la invitación, desde ya es una buena iniciativa que están haciendo por la lengua aimara. (Wilfredo Quispe, 2015)

Gracias a la comunidad aimara y al Ministerio de Educación-DIGEIBIRA por la oportunidad de que niñas y niños que hablan castellano, aprendan una lengua originaria. (Rashia Gomez, 2015)

Finalmente, los padres de familia recomendaron para los siguientes talleres incorporar nuevas metodologías y materiales, participación de los padres en las clases, generación de espacios de integración de todos los asistentes al taller. Además de lo siguiente:

Más juegos didácticos, memorias, rompecabezas. (Rogelia Uchasara, 2016)

Para los menores enseñar canciones, juegos en aimara. Para los grandes relatar cuentos por palabras. (Herlinda Arhuata, 2016)

Un ambiente adecuado y cerrado para mayor concentración. (Felipe Cahuana, 2016)

Recomendaría que habrán talleres de declamación y poesía, oratoria en el idioma aimara y quechua. (Nicolasa Soncco, 2016)



Foto 3. Participantes en el Día de Logro 1er taller 2015

5. Logros y dificultades

5.1 Logros iniciales

Según la evaluación final del primer taller, casi todos alcanzaron los objetivos propuestos, tres niños en terminaron proceso (por inasistencia), uno realizó un excelente desempeño y otros nueve se ubicaron en logro óptimo.

En el segundo taller, los niños y niñas sostuvieron que aprendieron el aimara. Según las encuestas,

El 60 % de los estudiantes señaló que tuvieron un aprendizaje regular de la lengua aimara. El 40 % de los aprendices afirmaron que aprendieron bastante. Todos aprendieron a usar un aimara básico. Por ejemplo, en el Día de Logro se comprobó que todos los niños y niñas lograron presentarse en aimara; asimismo, reconocer expresiones y vocabulario sobre normas de convivencia, el cuerpo humano, los números, la familia, la feria, etc. (Raúl López, 2016)

También, los niños y niñas, señalaron que les gustaron los talleres. Pidieron se realice el tercer taller pero piden que se incorporen más juegos, un espacio vasto y que sea decorado con dibujos grandes de la cultura aimara.

En las entrevistas, los padres y madres de familia señalaron que si habría otro taller de aimara estarían dispuestos a llevar a sus hijos.

Como aspectos positivos de la experiencia tenemos:

- Empleo de una variada metodología existente
- Construcción de estrategias metodológicas propias
- Empleo de la metodología de inmersión
- Empleo de recursos concretos propios de la cultura aimara
- Conocimiento de la cultura aimara y sus diferentes manifestaciones
- Compartir de la merienda aimara
- Trabajo en equipo
- Transmisión, corrección y mejoras de la planificación de sesiones
- Los estudiantes facilitadores experimentaron el trabajo con niños y niñas
- Uso de expresiones y palabras de la lengua aimara
- Cohesión de los estudiantes facilitadores aimaras
- Acogida por parte de la sociedad limeña



Foto 4. Niños mostrando sus diplomas de participación.
1er taller 2015

5.2 Dificultades

Se presentaron varias dificultades a lo largo de la experiencia. Las principales fueron:

- Inexistencia de metodologías para la enseñanza de lengua originaria como segunda lengua dirigida para niños
- Carencia de espacios libres para los juegos
- El tiempo limitado no permitió ejercitar intensamente las prácticas
- La mayoría de los niños y niñas no conocían las prácticas culturales aimaras
- A veces no se cumplía todo lo planificado
- Uso predominante del salón en el 1er taller
- Pronunciación limitada de palabras con sonidos propios del aimara (q, qh, q' x)
- Limitado material educativo para desarrollar la comunicación oral
- A veces se cayó en la enseñanza del vocabulario, sin articulación a la comunicación diaria.
- No participaron todos los niños inscritos debido a la distancia del nuevo local en el 2do taller
- Lejanía del domicilio de los padres y madres de familia respecto del local
- El ambiente de enseñanza abierto en el 2do taller generó distracción



Foto 5. Niños mostrando sus diplomas junto a los facilitadores. 2do taller 2016

6. Organización y gestión de la experiencia

Los talleres se estructuraron en base a la comunicación oral de nivel básico. Respondían a una duración de 2 meses y 8 sesiones de 2 horas en sesiones sabatinas. El coordinador general de ambos talleres Moisés Suxo fue el responsable del funcionamiento y desarrollo. Mantenía comunicación permanente con los padres de familia y a través de ellos con sus hijos. También, preparaba a los alumnos facilitadores durante las clases de la lengua aimara en la UPCH.

Para la apertura de los talleres primero se consultó a los padres de familia la posibilidad de llevar a sus hijos a este taller. Ellos asumieron una responsabilidad y compromiso con el taller. Segundo, se mantuvo comunicación con los padres para cada sesión. Los padres muy a pesar de sus ocupaciones, llevaban a sus hijos a los talleres.

De parte de los alumnos, se aprovechó el apoyo de la delegada del curso de lengua aimara de UPCH para efectos de la coordinación con el responsable general de los talleres.

Los ocho alumnos facilitadores estudian con Beca 18 eib de PRONABEC en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Cuatro de ellos son naturales de la provincia de Huancané, tres de Puno y uno de Chucuito. Los de Huancané Raúl López Quispe, Brígida Huahualuque Mamani, Mery Cruz Mamani y Nilthon Pari Coaquira son de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe y otros cuatro Claudia Candia Chambi, Cristina Cruz Quispe, Milusca Saira Arocutipa y Brisayda Aruhuanca Chahuare son de educación inicial intercultural.

Los costos de la implementación de la experiencia fueron asumidos por el coordinador general, mientras los alumnos facilitadores solventaban sus gastos de traslado y de la elaboración de los materiales específicos de cada sesión.



Foto 6. Niños, facilitadores y padres y madres de familia. 1er taller 2015

7. Soportes y aliados

La experiencia contó con el apoyo de muchas personas e instituciones comprometidas con la revitalización lingüística y los derechos lingüísticos de los pueblos originarios.

Se contó con la asesoría y acompañamiento de los especialistas aimaras del DIGEIBIRA-MINEDU: Rashia Pilar Gómez Cárdenas, Nolberto Juli Laqui, Edgar Sanga Calamullo, Leoncio Sejje Mamani, José Marcial Mamani Condori.

A nivel institucional se recibió el apoyo de la DIGEIBIRA a nombre de la Directora General de la DIGEIBIRA Elena Antonia Burga Cabrera para la realización del 1er taller y los ambientes de enseñanza.

También colaboraron la ilustradora Natalia Reinoso Bazán, el narrador Raúl Cisneros Cárdenas y el comunicador social Henry Nin Vilchez.

La Universidad UPCH apoyó a través de los cursos de lengua aimara y teorías de la educación (en metodologías) que dictaba el autor.

Para el II taller se contó con el apoyo institucional del Consejo Plurinacional de los Pueblos indígenas y Originarios del Tahuantinsuyo. Y el apoyo de dos estudiantes de lingüística de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

8. Lecciones y proyecciones

8.1 Lecciones aprendidas

Es posible realizar, por iniciativa propia, la tarea de revitalización lingüística con el apoyo de personas e instituciones aliadas que apuestan por el desarrollo de las lenguas originarias del país.

Una de las principales lecciones es el aprendizaje colectivo de todos los participantes (niños y niñas, padres y madres de familia, estudiantes en formación, especialistas aimaras en EIB, profesionales de otras ramas que apoyaron, etc.) sobre la posibilidad de aprender y transmitir el aimara en contextos urbanos.

Significó la construcción de metodologías de enseñanza de lenguas originarias para niños que tienen al castellano como lengua materna, materiales pertinentes a este tipo de niños y niñas, revisión de marcos teóricos en la formación de maestros interculturales y bilingües, las competencias comunicativas a lograrse, entre otras cuestiones.

El otro aprendizaje es cuando se dio un paso más allá de la valoración retórica. Todos los involucrados dieron un salto importante al poner en práctica e implementación el discurso. Esto supone la superación de una serie de prejuicios ideológicos.

Es una experiencia de vida que aportó un granito de arena en la formación de la identidad cultural de los niños y niñas que tendrán, definitivamente, en adelante una actitud positiva frente a las lenguas originarias del Perú.

Es una experiencia posible de extender a otras lenguas originarias en la capital. Da un impulso para que otros grupos y colectivos imiten el modelo de revitalización.

8.2 Proyecciones

El objetivo central de la experiencia fue transmitir la lengua y cultura aimara a las nuevas generaciones aimaras nacidos en la ciudad capital. En el marco de este esfuerzo se viene promoviendo la implementación de una institución educativa intercultural para consolidar y hacer más sostenido la enseñanza de las lenguas andinas, en particular el aimara.

Dado que no existe ninguna institución educativa en nuestro país que enseñe aimara, entonces, los hablantes deben tomar la iniciativa de lo contrario será muy

tarde cuando el Estado tome la debida importancia que se merecen las lenguas originarias.

Se seguirá promoviendo el aprendizaje de la lengua y cultura aimara dirigido a los niños en los próximos años. Además, se tiene previsto establecer convenios interinstitucionales con centros de enseñanza de idiomas, centros de investigación lingüística y cultural, y la creación de un Instituto de Lengua y Cultura Aimara para la promoción, desarrollo y estudio del aimara.

Los resultados de la experiencia nos muestran que se puede mejorar la calidad de la intervención de revitalización, considerando estas recomendaciones que se consensuaron en la evaluación post talleres:

- Los facilitadores necesitan preparación constante y mucha creatividad.
- Buscar nuevas metodologías de enseñanza de segundas lenguas.
- Creación de recursos innovadores según a las necesidades de cada sesión.
- Concientizar y comprometer más a los padres de familia.
- Proveerse de metodologías activas de segunda lengua.
- Darle mayor espacio para el desarrollo de los talleres.
- Tratamiento prioritario del enfoque comunicativo textual según la situación comunicativa.
- Generar el compromiso de aliados de sector público y privado.

Referencias bibliográficas

- Bobaljik, J. (2001). Visiones y realidades. Participación del investigador-actor-indígena en el mantenimiento de lenguas indígenas. *Pueblos indígenas y educación*, 49-50, 43-63.
- Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University.
- Gleich, U. (1989). *Educación Primaria Bilingüe Intercultural*. Eschborn: GTZ.
- Hagége, C. (2002). *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: Piados Ibérica.
- López, L. y Wolfgang K. (2004). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas*. La Paz - Cochabamba: GTZ, Pinseib y Proeib andes.
- López, R. y Quispe, L. (2016). *Una experiencia del segundo taller de lengua y cultura aimara*. Lima: UPCH.
- Sichra, I. (2006). Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿Entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares de Cochabamba. *Cuadernos de Investigación*, 1. Cochabamba: Proeib Andes - GTZ.
- Suxo, M. (2015). Turismo en Wiñaymarka como una oportunidad para el impulso de Yunguyo. *Revista Intercultural* AQ, 17. Puno: CEPCLA.
- Suxo, M. (2008). *La voz de una nación. Los aymaras de Lima Metropolitana. Caso Unicachi*. Lima: San Marcos.
- Suxo, M. (2007). *La lucha por la sobrevivencia: el aimara en Lima*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.