

MARCO ANTONIO LOVÓN CUEVA

**ENSEÑANZA DE LA LENGUA VERNÁCULA
COMO SEGUNDA LENGUA: LENGUAS
INDÍGENAS PERUANAS EN ESTADO DE L2***

**TEACHING VERNACULAR LANGUAGE
AS A SECOND LANGUAGE: PERUVIAN
INDIGENOUS LANGUAGES IN L2 STATUS**

**UN ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE
NATIONALE COMME DE LA DEUXIÈME
LANGUE: DES LANGUES INDIGÈNES
PÉRUVIENNES DANS UN ÉTAT DE L2**

* Este artículo se ha elaborado sobre la base de las reflexiones obtenidas de las clases universitarias impartidas por la lingüista Nila Vigil en la Pontificia Universidad Católica del Perú y del proyecto de investigación que dirigió en el año 2005. Al respecto, estoy agradecido con ella por permitirme pensar sobre las diversas dimensiones en que puede plantearse la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Para Vigil (2007), “un(a) lingüista que trabaja en EIB tiene el deber de aportar, desde su disciplina, al desarrollo de una sociedad más justa. Como lingüistas, nuestro aporte estaría en la construcción de una sociedad lingüísticamente democrática... nuestra disciplina ha demostrado... que todas las lenguas tienen el mismo valor en cuanto sirven a una comunidad para hablar del mundo y comunicarlo... [nuestro deber es] trabajar por el desarrollo de las lenguas desde una postura comprometida con la revitalización de las mismas, que entienda el asunto como no solamente ‘académico’. Si queremos cambiar el estatus de las lenguas minorizadas en nuestro país, queremos cambiar el orden de las cosas establecido”.

Resumen

En el Perú, las lenguas vernáculas u originarias no son siempre lenguas maternas o primeras lenguas (L1), puesto que el contexto diglósico castellano-lenguas nativas ha provocado que estas últimas se encuentren en estado de segundas lenguas (L2). Esta situación lingüística constituye uno de los desafíos que debe enfrentar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) peruana toda vez que no contempla de forma realista su enseñanza y aprendizaje ni realiza un diagnóstico sociolingüístico del estado de cada una de ellas. El propósito de este artículo es ofrecer un examen sobre esta realidad sociolingüística y educativa poco estudiada. La argumentación y el análisis de los datos se desprenden principalmente de los textos de Nila Vigil (2004; 2005). En esta investigación, en primer lugar, se presenta un diagnóstico general de los diversos escenarios sociolingüísticos en los que debe pensarse la enseñanza de la lengua vernácula como L2. Posteriormente, se enlistan y analizan algunas variedades lingüísticas que se encuentran en estado de segundas lenguas, localizadas en la zona andina o en la zona amazónica; muchas de las cuales han recibido atención en la escuela gracias a los esfuerzos de determinados programas experimentales, mientras que otras aún requieren ser enseñadas con metodologías de segundas lenguas. Al respecto, en este trabajo, se indica que el Ministerio de Educación desatiende la situación y uso de todas estas entidades lingüísticas. En síntesis, se concluye que es importante reconocer el actual estado sociolingüístico de las lenguas vernáculas y su respectiva educación. En relación con ello, se señala que revitalizar una segunda lengua originaria implica reivindicar y recuperar la riqueza sociocultural que los pueblos nativos han perdido.

Palabras clave: Lengua vernácula; lengua indígena; lengua originaria; lengua nativa; primera lengua; segunda lengua; Educación Intercultural Bilingüe; Ministerio de Educación; revitalización.

Abstract

In Peru, vernacular or indigenous languages do not always have a first language status (L1); rather, due to the status and progress of Spanish in different social situations, they may be in a second language status (L2). This linguistic situation is one of the challenges that the Peruvian Intercultural Bilingual Education (EIB) must face as this realistically does not consider its teaching and learning, or make a sociolinguistic diagnosis of their status. The purpose of this article is to provide a review of this sociolinguistic and educational reality barely studied. The arguments and data analysis are primarily deduced from the texts of Nila

Vigil (2004; 2005). In this research, we present a general diagnosis of the various sociolinguistic environments where the vernacular language could be taught as L2. Subsequently, we list and analyze some linguistic varieties that have a second languages status. These belong to the Andes and the Amazon region; and many of which have gathered attention in school thanks to the efforts of certain experimental programs, while others need to be taught using second language methodologies. In this regard, this work notes that the Ministry of Education ignores the status and use of all these linguistic entities. Finally, we conclude that it is important to recognize the current status of vernacular languages and their education. In this connection, it is noted that revitalizing a second aboriginal language involves claiming and recovering the cultural richness native peoples have lost.

Keywords: Vernacular language; indigenous language; aboriginal language; native language; first language; second language; Intercultural Bilingual Education; Ministry of Education; revitalization.

Résumé

Au Pérou, les langues nationales ou originaires ne sont pas toujours langues dans un état de premières langues (L1); plutôt, par l'avance du castillan, celles-ci ils peuvent se trouver dans un état des deuxièmes langues (L2). Cette situation linguistique constitue l'un des défis qui doit faire face à l'Education Interculturelle Bilingue (EIB) péruvien étant donné qu'il ne contemple pas d'une forme réaliste son enseignement et apprentissage réalise un diagnostic sociolingüístico de l'état de chacune d'elles. Le propos de cet article est d'offrir un examen sur cette réalité sociolingüística et éducative peu étudiée. L'argumentation et l'analyse des données se détachent principalement des textes de Nila Vigil (2004; 2005). Dans cette recherche, en premier lieu, on présente un diagnostic général des diverses scènes sociolingüísticos à que doit être pensé l'enseignement de la langue nationale comme L2. Par la suite, enlistan et ils analysent quelques variétés linguistiques qui se trouvent dans un état des deuxièmes langues appartenant à la zone andine et à la zone amazonienne; plusieurs desquelles ont reçu une attention dans l'école grâce aux efforts de programmes déterminés expérimentaux, alors que les autres requièrent être considéré dans l'enseignement avec méthodologies des deuxièmes langues. À ce sujet, à ce travail, on indique que le Ministère d'Education desatiende la situation et l'usage de toutes ces entités linguistiques. Finalement, on finit qu'il est important de reconnaître l'actuel état des langues nationales et de son éducation. En relation avec cela, on marque que revitaliser la deuxième langue

implique revendiquer et récupérer la richesse socioculturelle que les peuples natifs ont perdue.

Mots clés: De langues nationale; de langue indigène; de langue originaire; de langue maternelle; une première langue; la deuxième langue; l'Education Interculturelle Bilingue; le Ministère d'Education; une revitalisation.

Fecha de recepción : 11/04/2016

Fecha de aceptación : 19/05/2016

I. Introducción

No son pocas las comunidades que demandan... la enseñanza de lengua indígena como segunda lengua... [Y aún así] Se sigue trabajando en una EBI en la que la lengua materna de los niños es la lengua indígena y donde se debe enseñar castellano con metodología de segunda lengua (Vigil, 2005: 1).

Los niños de diversos pueblos indígenas no hablan más la lengua indígena ancestral, sino que hablan castellano como primera —y en varios casos como única— lengua. Crecientemente conscientes de esta situación y en el marco de procesos de reafirmación étnica, padres de familia y organizaciones indígenas solicitan apoyo para 'recuperar' la lengua indígena (PROEIB Andes, 2010: 1).

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) o Educación Bilingüe Intercultural (EBI)¹ modela la educación de las personas que

1 Vigil (2004) nos recuerda que no existe una sola manera de entender la EIB, sino que hay distintas concepciones de la misma, algunas diametralmente opuestas entre sí. La EIB puede verse como una herramienta para la homogeneización de todos los grupos lingüísticos y culturales; por ejemplo, se empieza —o no— con la lengua indígena para luego aprender el castellano como única y futura lengua de comunicación. Pero también puede concebirse a la EIB como una herramienta para reivindicar la lengua y cultura originaria y, con ellas, los demás derechos colectivos de los pueblos indígenas, como son los casos de algunas de las comunidades indígenas peruanas: awajún, quechua, asháninka, etc.

conocen más de una lengua y cultura o que buscan aprenderlas; por ello, se convierte en uno de los puntos centrales de la política nacional, pues es interés del Estado conducir y guiar la educación de sus ciudadanos. Este tipo de educación propicia la construcción y valoración de la propia identidad, personal y cultural, como base para relacionarse con otros individuos y colectividades, a través del uso de las distintas lenguas, que se hablan dentro del territorio en el que se vive o lenguas que se hablan fuera de este².

Con dicha educación se apunta al respeto de la diversidad: al respeto de una sociedad culturalmente diversa y al respeto de un mundo cada vez más interdependiente; este tipo de educación defiende la idea de que no existe una sola manera de ver y organizar el mundo, y que al conocer otras formas de vida uno mismo puede desarrollar nuevos conocimientos y actitudes. Con un modelo EIB efectivo, se desarrolla, por tanto, capacidades y competencias cognitivas importantes para el progreso humano.

Sin embargo, en el Perú, la EIB no funciona adecuadamente y muchas veces está desligada de las expectativas y la participación de los pueblos indígenas, y desconectada de la situación en la que se encuentran la primera lengua (L1) y la segunda lengua (L2). Asimismo, no está dirigida para todos los peruanos, pues, como se sabe, hay colegios en Lima que no aprenden lenguas como el quechua, el aimara o el shipibo, y tampoco reciben una formación intercultural. En Lima y en la costa peruana en general, si hay educación en segundas lenguas y segundas culturas, estas se limitan a la enseñanza de lenguas extranjeras como el inglés, el francés o el alemán.

2 Algunas lenguas vernáculos pueden hablarse más allá de la frontera peruana por ejemplo.

Si observamos más la situación de este tipo de educación, nos encontramos que hay una EIB que fomenta el Estado a través del Ministerio y una EIB promovida por los mismos indígenas, por ejemplo, a través de programas experimentales o iniciativas comunales. La primera tiende a prestar importancia al castellano; la segunda, a la lengua nativa u originaria. La primera no realiza mayores esfuerzos para que las comunidades indígenas puedan fortalecer sus lenguas y aprendizajes culturales en el contexto formal que es la escuela, sino todo lo contrario, se inclina hacia una educación dominante y homogeneizante. La segunda propone plantear proyectos locales de aprendizaje de sus mismas lenguas, de revitalización lingüística y de reivindicación social.

Asimismo, la EIB fomentada por el Estado ignora la realidad lingüística por la que se encuentran las lenguas peruanas. En el contexto de las lenguas aborígenes, hasta el momento se piensa que la lengua materna de los educandos es su lengua indígena y la segunda el castellano. “Se concibe una EBI en la que solo se contemplan los casos donde la lengua indígena es la L1 y el castellano es la L2. No se tiene presente que debido a los distintos procesos socioculturales y económicos en los que se ven inmersos los educandos de los pueblos indígenas, el monolingüismo en lengua indígena resulta cada vez más escaso... No se toman en cuenta los casos en los que los pueblos indígenas han perdido la lengua indígena y quieren, en un proceso de reafirmación cultural, reaprenderla y piden que esta sea enseñada con metodología de segunda lengua” (Vigil, 2004: 2). Entonces, estamos frente a una EBI descontextualizada en la que la oferta educativa que se brinda a los hablantes de las distintas lenguas es muchas veces una sola: la lengua indígena sigue siendo la lengua materna, y el castellano, la segunda. E incluso, es desarticulada e injusta: “Sabemos, sin embargo, que la realidad sociolingüística es diferente y que el

grupo que tiene en la lengua indígena la lengua materna no es precisamente el más frecuente. Ese era el Perú descrito por Inés Pozzi-Escott hace treinta años. Desde esa fecha, el Perú ha cambiado mucho y el avance del castellano ha sido fuerte” (Vigil, 2005: 13). Ha cambiado a tal punto que la lengua vernácula o indígena se aprende como segunda lengua. Por eso, “la educación debe tomar en consideración la diversidad de las lenguas y las variedades que se dan en cada una de ellas, y darles un tratamiento adecuado, es decir, debe apuntar al desarrollo y conocimiento de la lengua materna (o de uso predominante), sea esta indígena o castellana, al aprendizaje de una segunda lengua, sea esta castellano o lengua indígena, y al aprendizaje de al menos una lengua extranjera” (Ministerio de Educación-DINEBI, 2002: 4).

En este trabajo, se analiza la realidad sociolingüística y educativa en la que se encuentran las segundas lenguas vernáculas en nuestro país. Nuestro cometido busca repensar la EIB y analizar la situación lingüística que ha producido el bilingüismo, la diglosia y el contacto lingüístico con el castellano. Para ello, analizamos los diversos escenarios sociolingüísticos en los que debe pensarse la enseñanza de la lengua vernácula o lengua originaria como L2. Luego, se enlistan y analizan algunas variedades lingüísticas que se encuentran en estado de segundas lenguas que ameritan ser expuestas porque han sido vehículos de enseñanza en determinados programas experimentales de EIB.

II. La enseñanza de lenguas vernáculas como L2

El tipo de educación que se brinda a los hablantes de las diferentes lenguas vernáculas depende del estado lingüístico y la situación sociolingüística en la que se encuentra su lengua. Entender el concepto y aplicación de la enseñanza de la lengua indígena

como segunda lengua no es fácil, puesto que hay que pensar en los diversos panoramas por las que se encuentran y los diferentes ámbitos en las cuales podrían enseñarse, sea la casa, el local comunal o la escuela.

La idea básica para la escuela es pensar que estamos frente a niños que no hablan la lengua de los padres³ y del lugar, y cuyo deseo es su aprendizaje y uso. Sin embargo, las realidades de las segundas lenguas vernáculas divergen, por lo que la educación en la escuela también tendrá que ser diferente y adecuada a dicho contexto. Estos escenarios sociolingüísticos y socioeducativos pueden ser los siguientes (cf. Vigil, 2005):

2.1. Escenario 1: Enseñanza de una lengua indígena como segunda lengua para niños indígenas en territorios indígenas que han perdido la lengua materna y que la aprenden por cuestión de reivindicación cultural.

En este primer escenario, la lengua ancestral no es la lengua materna de los niños y, en algunos casos, no es la lengua materna de los padres, sino de los abuelos. Es la lengua que se está dejando de emplear o ya se dejó de emplear en el territorio donde se usaba funcionalmente. Estamos, además, pensando en comunidades donde los comuneros piden la enseñanza de lengua indígena como una estrategia para recuperar su lengua (Vigil, 2005: 1). Es decir, estamos frente al tipo de EIB de recuperación de la lengua desplazada: en la que se piensa que la lengua originaria no debe extinguirse porque forma parte de su identidad cultural.

3 Debemos de tener en cuenta que la razón porque los padres no hablan a sus hijos se puede deber a que ellos hayan recibido algún tipo de discriminación u obligación a silenciar su lengua: “Cuando hablamos de pérdida de la lengua indígena, muchas veces se echa la culpa a los padres porque no hablan a sus hijos en lengua indígena. No somos conscientes de que esos padres, de niños, han sufrido la vergüenza en la escuela y cansados de la discriminación de la que han sido víctimas, han decidido no hablarles a sus hijos la lengua indígena” (Vigil, 2007). En otros términos, el silencio es impuesto y es asumido.

En este escenario, los pueblos indígenas consideran que es la escuela la que debe encargarse de la recuperación de la lengua perdida: la escuela deja de ser percibida como el lugar de privación de la lengua materna y se aprecia como el espacio de recuperación lingüística.

Lo que se quiere con su enseñanza es recuperar las funciones y ámbitos de usos perdidos en las nuevas generaciones y fortalecer su reivindicación sociocultural.

Un ejemplo de este tipo de escenario es el caso del jaqaru del pueblo de Tupe o el cocama de la comunidad de Payorote.

2.2. Escenario 2: Enseñanza de una lengua indígena como segunda lengua para niños no indígenas que habitan o no en territorios o zonas indígenas.

Este segundo escenario está referido a los colonos o a los hijos de los colonos que habitan en las comunidades indígenas y tienen que aprender los usos y costumbres de la lengua vernácula. También, se refiere al caso de los castellanohablantes que aprenden una lengua indígena como L2 en ámbitos urbanos o urbano-marginales, donde la institución educativa tiene el objetivo de enseñar a convivir en un mundo intercultural e interlingüístico. Sin embargo, en este escenario, el aprendizaje lingüístico se encuentra en desventaja con el aprendizaje cultural, toda vez que a este se le presta mayor importancia.

Un ejemplo de este modelo es el que se imparte en la escuela Pukllasunchis donde se enseña el quechua cuzqueño como segunda lengua a niños castellanohablantes⁴. Según Zúñiga y

4 “La Asociación Pukllasunchis experimenta una propuesta educativa intercultural para una población escolar socialmente heterogénea en la ciudad del Cuzco. La organización busca intencionalmente reunir en la escuela a niños que pertenecen a estratos sociales diferentes, con características culturales y económicas distintas...” (Zúñiga y Ansión, 1997).

Ansi3n, (1997), “aunque los ni3os no sean quechua-hablantes, el Cuzco evidencia esas ra3ces culturales. En la planificaci3n de las actividades de investigaci3n, esta vertiente cultural ocupa un lugar destacado... Su preocupaci3n por la cultura quechua hace que sean la 3nica escuela en la que se ense3a quechua como segunda lengua a ni3os hispano-hablantes, por ejemplo”. Se trata de un caso en que los ni3os aprenden la lengua del lugar, pero no son ni3os ind3genas; en esta situaci3n, el prop3sito de reivindicaci3n cultural es mitigado por otros motivos, principalmente instrumentales. En este escenario, la ense3anza de la lengua vern3cula como segunda lengua se convierte en una herramienta para conocer la cultura ind3gena y no se propende a lograr dominar la lengua vern3cula.

Al respecto de la ense3anza del quechua, para Godenzi (2005: 191), “es muy probable que la ense3anza del quechua como segunda lengua en el contexto escolar no logre en los alumnos una gran competencia en la lengua; pero lo que s3 podr3a alcanzar en ellos es una apertura intercultural, un entendimiento de la diferencia y una aceptaci3n del pluralismo”. Para el autor, aunque el quechua no logre ser dominado por los aprendientes, su aprendizaje de segunda lengua permite un v3nculo con la cultura andina y la diversidad cultural.⁵

3. Escenario 3: Ense3anza de una lengua ind3gena como segunda lengua para ni3os ind3genas que no hablan la lengua en territorios no ind3genas.

En este escenario, los ni3os ya no hablan la lengua porque sus padres han migrado a territorios donde la lengua ind3gena es ajena.

5 En relaci3n con ello, Godenzi se cuestiona si vale o no la pena ense3ar el quechua como L2 en contextos urbanos: “Si se considera a la escuela en 3mbitos urbanos o urbano-marginales, uno se pregunta si vale la pena ense3ar el quechua como segunda lengua a ni3os que hablan castellano. Esta pregunta... se relaciona en 3ltima instancia con el modo de pensar las pr3cticas educativas y la sociedad” (2005: 191).

La movilización social se explica por razones económicas, discriminatorias, amenazas contra la vida (como sucede en los casos de migración por terrorismo). Esta situación corresponde a las demandas de atención de los migrantes indígenas en poblados o ciudades.

Este escenario puede ser el caso de los asháninkas de Huaycán (en Lima) o los shipibos de Cantagallo (en Lima)⁶.

Asimismo, en este escenario, no hay mayor explicitación respecto al uso y funciones que se quiere brindar a la lengua recuperada. La EIB tampoco contempla este contexto sociolingüístico. En estos lugares, no hay escuelas para el aprendizaje de la lengua nativa que se encuentra en desuso o sin oportunidad de ser habladas.

III. Estado de lenguas indígenas peruanas como L2

La situación sociolingüística de las lenguas vernáculas peruanas es compleja: muchas de ellas se encuentran en peligro de extinción, cambio de código y diglosia. “De las 42 lenguas indígenas que se hablan en nuestro país, la vitalidad de ninguna de ellas está garantizada. Todas están en algún grado de amenaza” (Vigil, 2005: 14). Dichas lenguas pueden presentar léxico desfasado, problemas de construcción sintáctica, espacios de uso limitados, etc. Esto conduce a pensar que una lengua indígena que sea revisada con algún cuidado mostrará que esta puede encontrarse en un estado de segunda lengua. Dicho de otro modo, en toda lengua indígena vamos a encontrar espacios “dialectales” en los que la lengua está en estado de segunda lengua... es decir habrá quechua que es lengua materna, pero habrá comunidades donde no lo es... habrá comunidades donde el asháninka es L1 pero otras donde es L2, siendo muchas veces sujetos bilingües sustractivos⁷. Es decir, una

6 De acuerdo con Vigil esto sería en teoría, puesto que esos niños no reciben nada.

7 Tomado de la conversación electrónica con Nila Vigil.

lengua o una variante lingüística de la lengua puede encontrarse en estado de segunda lengua.

En otras palabras, las lenguas indígenas del Perú pueden hallarse en dos estados: o bien son primeras lenguas o bien son segundas lenguas. El caso depende de la situación en la que se encuentra la comunidad lingüística. Es posible encontrar comunidades en la que los individuos no hablan su lengua materna o su lengua vernácula porque esta se encuentra desfasada o deteriorada, dado que ya no se habla. En dichos espacios, los habitantes tienen un dominio pasivo de su idioma o no lo tienen, en el sentido de que la lengua ni siquiera se comprende.

En el Perú, hasta el momento no conocemos la situación sociolingüística de todas las comunidades lingüísticas, por lo que muchas veces no se sabe cómo actuar desde la EBI. Para López (1996: 307), “pese a todo lo avanzado [en EBI], carecemos de una lectura cabal de la situación sociolingüística peruana que debe su complejidad y su difícil entramado”.

Dentro de la EIB, se sigue pensando que los niños indígenas tienen como lengua materna la lengua de los padres, pero esta forma de pensar la educación desdibuja la realidad: “Es necesario también tomar en cuenta que cada vez el monolingüismo en lengua indígena resulta escaso, dado el avance del bilingüismo del mayor conocimiento del castellano de los educandos peruanos como resultado de los distintos procesos socioculturales y económicos en los que se ven inmersos” (Vigil, 2004: 5).

Por tanto, dirigir un único modelo de enseñanza para la lengua vernácula u originaria resulta peligroso. Y “más desolador aún es el caso de la enseñanza y el aprendizaje de un vernáculo como segunda lengua” (López, 1996: 307), puesto que las condiciones socioeducativas no le resultan ser las mejores. En nuestro país, las propuestas educativas bilingües e interculturales deberían ser tan variadas y relacionadas a

los contextos sociolingüísticos particulares, pero ello no ocurre. Por ello, consideramos urgente emprender un perfil sociolingüístico y socioeducativo distinto al habitual para un desarrollo eficaz de la EIB.

En el siguiente apartado, ofrecemos la información con la que contamos acerca del estado de las lenguas indígenas o variedades lingüísticas como L2 y de su enseñanza en las comunidades y escuelas. No contamos con más datos que puedan darnos cuenta del estado preciso de cada una, pero esperamos que la siguiente data alerte de la situación lingüística y social en la que se encuentran las lenguas vernáculas.

3.1 Casos de lenguas vernáculas peruanas en estado de segundas lenguas

En esta investigación, nos limitamos a estudiar el primer escenario sociolingüístico expuesto en el segundo apartado de esta investigación, dado que este es el escenario más demandado por las comunidades indígenas en la EIB de L2: las situaciones de las lenguas indígenas como segundas lenguas para niños indígenas en territorios indígenas que han perdido la lengua materna y que la aprenden por cuestión de reivindicación cultural. Estos casos se presentan en la zona andina y en la zona de la Amazonía. En primer lugar, se exponen las situaciones del quechua de la comunidad de San Carlos (Medio Napo), del jaqaru del pueblo de Tupe (Lima) y del aimara del pueblo de San Cristóbal (Moquegua). En segundo lugar, se analizan los casos del asháninka de la comunidad de Pucharini (Perené, Junín), del cocama de la comunidad de Payorote (Nauta), y del iquito de la comunidad San Antonio⁸.

8 El awajún o aguaruna también forma parte de los proyectos de revaloración de lenguas y los conocimientos de los pueblos indígenas. Aunque es una de las lenguas amazónicas más habladas en el Perú, al igual que las demás, se ve afectada por el castellano.

3.1.1. En el ámbito de las lenguas indígenas andinas

3.1.1.1. El quechua de la comunidad San Carlos (Medio Napo)⁹. El quichua del medio Napo es una de las variedades lingüísticas que se encuentra en estado de L2, ya que encontrar a los niños con un conocimiento pasivo de la lengua es un indicador de estar en un grado de segunda lengua. Según Pozzi-Escott (1998: 284), el quichua del Napo se aprende en el hogar y la escuela también lo facilita. No obstante, los padres no les hablan a sus hijos en quichua.

En esta comunidad, el modelo EIB experimental practicado asume que los niños hablan castellano, por lo que el quichua se enseña como segunda lengua. Su aprendizaje se brinda dentro del curso de comunicación integral, pues es en dicha área que la estructura curricular de primaria permite hacer la subdivisión entre lengua indígena y castellano (Vigil, 2005: 16). Además, la enseñanza de esta lengua es impartida en pocas horas a la semana y su aprendizaje se concentra en la escritura (por ejemplo, en copiar fragmentos). Esto conduce a que se preste menos atención a la comunicación o al desarrollo de habilidades orales, y si ello ocurriese, a los niños generalmente se les solicita cantar.

En principio, el programa se consideró como una alternativa de aprendizaje del quichua para que las siguientes generaciones no olviden de hablar la lengua. Sin embargo, se advierte que no

Según Castro (2003), el CAAAP ha planteado un proyecto de aprendizaje de la lengua vernácula como segunda lengua: *Aprendizaje de la lengua aguaruna como segunda lengua*, destinado a la “elaboración de material didáctico, dictado de cursos, como un aporte al fortalecimiento de la identidad del indígena y la formación de una base comparativa para el aprendizaje de la segunda lengua y favorecer así el diálogo y la pluralidad cultural”. Sin embargo, no se sabe más al respecto de este proyecto.

9 Se recomienda leer la investigación de Zariquiey (2005) quien ha analizado el caso del quichua del Medio Napo y ha observado a esta lengua en su estado de L2 en la escuela.

se debe trabajar EIB del quichua como segunda lengua en la zona porque a pesar de los esfuerzos realizados los padres parecen no desearla: “Estamos convencidos de que no es en comunidades como la de San Carlos en las que se debe trabajar lengua indígena como segunda lengua. Estamos cansados de escuchar que no se hace EBI porque los padres no quieren. Debemos dejar de trabajar EBI con quienes no quieren EBI. Debemos trabajar con quienes exigen EBI así sean comunidades con pocos hablantes. El argumento de que no se trabaja con comunidades que tiene pocos hablantes nos parece por demás absurdo” (Vigil, 2005: 16).

3.1.1.2. El jaqaru de la comunidad de Tupe (Lima). La lengua jaqaru también puede considerarse como un caso de segundas lenguas, porque los niños y jóvenes han iniciado un proceso de desuso de la lengua: “La mayoría de niños en la actualidad hablan menos jacaru” (Pozzi-Escott, 1998: 200). “Entre hablantes de menor edad, la competencia [en la lengua] es menor. Los niños de cinco, seis y siete años tienden a mezclar jacaru y castellano” (Pozzi-Escott, 1998: 201)¹⁰.

Al respecto, el programa experimental de enseñanza del jaqaru debe ser considerado como un programa de segundas lenguas. En estos últimos años, ha habido esfuerzos para enseñar la lengua por parte de investigadores y profesores nativos;

10 Para Lovón (2009: 132), “el jaqaru no se ha eximido del contacto con el castellano. Los jaqaruhablantes habrán tomado como préstamos algunos vocablos de aquella lengua adaptándolos a sus patrones configuracionales”. Esto también lo menciona Bautista: “Además de ciertos problemas sociales y económicos en la comunidad de Tupe, el idioma jaqaru es otro de los temas de mayor preocupación porque está experimentando cambios en su estructura y naturaleza y de grave riesgo” (2003: 167). “En Tupe, hasta la décadas del 20 y 30 las generaciones de niñas y niños iniciaban sus comunicaciones orales con jaqaru y al ingresar a la escuela aprendían el castellano andino; en cambio, las actuales generaciones inician expresarse en castellano mal dirigido, tal como hablan en su casa” (Bautista y Hardman, 2001: 28).

podemos, por ejemplo, citar los talleres educativos brindados por la lingüista Yolanda Nieves Payano, quien contribuye con la revitalización de la lengua y el mantenimiento de la cultura. En dichos talleres, se ha buscado que los niños no olviden su lengua y que los maestros empleen metodologías de enseñanza. Sobre el caso, además, podemos señalar que en un acuerdo comunal los pobladores llegaron a la conclusión de que deben hablarles a sus hijos en la lengua; ahora, eso es lo que intentan realizar los padres. En este caso, los padres se encuentran involucrados con la enseñanza del jaqaru.

Asimismo, en la zona de Tupe, donde se habla la lengua, el jaqaru es parte de la agenda por la lucha de la reivindicación cultural, puesto que asumen que esta conforma parte de su identidad. A pesar de que el jaqaru ha empezado un periodo de deterioro lingüístico, que puede ser de amenaza o causante de su extinción, los pobladores, sobre todo las mujeres, siguen usando su lengua. “Tupe está iniciando el camino progresivo de perder su identidad, es decir su jaqaru, su lengua que caracteriza a Tupe como una civilización pre-inca, que ha resistido las influencias incaicas, de la conquista española, y que hasta ahora se le conserva con orgullo, sobre todo quienes saben hacerlo” (Bautista y Hardman, 2001: 28). Por ello, los programas educativos para esta lengua tienen que ser pensados en términos de enseñanza de segundas lenguas, pues las metodologías de enseñanzas y revitalización para lenguas en estado de L2 difieren de las que se encuentran en estado de L1.

3.1.1.3. El aimara de la comunidad de San Cristóbal (Moquegua). El aimara de esta zona está siendo reemplazado por el castellano. Por eso, para nosotros, el estado en el que se

encuentra esta variedad lingüística es otro ejemplo de las variantes de estado de segundas lenguas.

En esta localidad, el aimara cuenta con un espacio para ser enseñado en la escuela. Sin embargo, la situación sociolingüística se complica toda vez que los padres dejan de hablar aimara; incluso, entre ellos piensan que el aimara que hablan “no es puro”, porque este presenta préstamos del castellano; dicha actitud lingüística repercute en las demás generaciones de hablantes: “algunos rechazan la lengua y prefieren optar por silenciar su aimara” (Testimonio de uno de los pobladores del lugar).

En la escuela, cuentan con material escrito proporcionado por el Ministerio de Educación, pero “los mismos niños y padres informan que no entienden mucho de lo que está ahí escrito, dicen que puede ser aimara de Puno o de otro lugar” (testimonio de un informante del lugar); por ello, los hablantes evitan emplear dichos textos. En el colegio, se hace todo lo posible para enseñar la lengua en el plano oral; sin embargo, si los padres no contribuyen con su trasmisión, los esfuerzos de enseñanza escolar se perciben innecesarios. En otras palabras, la variedad aimara del pueblo de San Cristóbal también debe ser tenida en cuenta como una de las entidades lingüísticas en estado de L2 y cuya revitalización debe dirigirse con metodologías de segundas lenguas.

3.1.2. En el ámbito de las lenguas indígenas amazónicas

3.1.2.1. **El asháninka de la comunidad de Pucharini (La Merced, Perené, Junín).** Esta variedad lingüística se encuentra en estado de segundas lenguas. Muchos de los niños de la comunidad Pucharini no manejan la lengua indígena, ni siquiera sus padres¹¹. Para Pozzi-Escott (1998: 31), “los niños aprenden

11 Hay diferentes razones por las que muchos de los padres no hablan la lengua: la colonización de sus territorios por parte de mestizos, la actitud racista de los colonos y muchos

la lengua, salvo en algunas zonas (por ejemplo, en el Perené)". La situación en la que se encuentra el asháninka ha conducido a las organizaciones indígenas —como Aidesep—, los pobladores e investigadores a trabajar en el programa experimental de recuperación del asháninka como segunda lengua¹².

En el año 2005, en el Centro educativo Agro Industrial "Centro Piloto Pucharini", se impulsó la enseñanza del asháninka en el nivel primario en el cuarto grado de primaria y en el último grado de secundaria con dos horas de estudio a la semana. La escuela contaba con un solo maestro en la lengua, quien incorporaba los temas del ambiente cultural (el monte, por ejemplo) en el aprendizaje del idioma. Al respecto, el desarrollo de habilidades orales estuvo dirigido al aprendizaje de canciones, recepción de palabras e instrucciones, mientras que la producción escrita estuvo dirigida al registro de frases o palabras de la pizarra. Como se aprecia, las habilidades comunicativas no son fáciles de desarrollar en contextos de segundas lenguas, más aún en situaciones en la que los materiales con que cuentan los alumnos han sido elaborados para la enseñanza de la lengua vernácula como primera lengua, como sucede aún en esta localidad.

Quisiéramos añadir que los padres de estos niños tienen conciencia del desplazamiento que ocurre con su lengua: muchos

peruanos hacia a los asháninkas, la situación terrorista en la que estuvieron dominados por Sendero Luminoso, situaciones que los ha conducido a una asimilación hacia el castellano: "Es por ello que no resulta sorprendente que en la zona del Perené encontremos comunidades asháninkas en las que el castellano es la lengua en la que los padres asháninkas socializan a sus hijos y en la que los padres prefieren hablar entre ellos. Los padres han optado por castellanizarse y castellanizar a sus hijos" (Vigil, 2005: 17).

12 No solo la comunidad de Pucharini trabaja la enseñanza del asháninka como segunda lengua, sino también la comunidad de Atahualpa de la ciudad de Satipo. Para un estudio de estos casos hay que revisar el informe de consultoría de Vigil (2005: 17-26).

de ellos son bilingües o monolingües castellanos; aun así, desean que sus hijos lleguen a aprender el asháninka.

3.1.2.2. El cocama de la comunidad de Payorote (Nauta).

El programa de EIB de la lengua cocama fue el primero que empezó la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua, pues la población ya no manejaba su lengua como solían hacerlo.

Según Pozzi-Escott (1998: 181), los niños ya no aprenden la lengua y la edad promedio del hablante más joven era la de 40 años. Por ello, desde los años 80, los hablantes del cocama-cocamilla han venido promoviendo algunas actividades dirigidas a la revitalización de su lengua, incluyendo la formación de maestros para enseñar el idioma como segunda lengua (Vallejos, 2005). Dentro de la programación curricular, tienen un curso denominado ‘Cocama como segunda lengua’. “Se sabe que AIDSESEP y/o CAAAP tuvo un programa entre ellos durante uno o dos años. Les fue sugerido que se empleara el libro *Gramática cocama: Lecciones para el aprendizaje del idioma cocama*, de Norma Faust, en clases del curso ‘Cocama como segundo idioma’ para reforzar el sentido de identidad étnica” (Pozzi-Escott, 1998: 182).

También, se ha propuesto un proyecto de documentación y revitalización lingüística del cocama, pero, según Vallejos (2006), los resultados no son los más alentadores: “... aun cuando los logros en cuanto al fortalecimiento de su identidad son evidentes, no hay resultados muy claros en cuanto al aprendizaje de la lengua en contextos escolares. Entre los problemas identificados podemos mencionar la falta de materiales educativos apropiados para enseñar cocama-cocamilla como segunda lengua y la falta de descripciones gramaticales para generar esos materiales. Es común encontrar miembros de la comunidad que lamentan el proceso de desaparición que está experimentando su lengua, pero también

es verdad que no existe motivación por aprenderla puesto que no hay muchas situaciones comunicativas en las que se pueda poner en práctica lo aprendido”.¹³

Respecto del cocama de la comunidad de Payorote, Vigil (2005: 26-28) señala que su enseñanza en la comunidad de San Carlos es brindada por tres docentes en la escuela. De acuerdo con los resultados de su investigación, solo uno de los docentes desarrolla las habilidades comunicativas para el aprendizaje de la lengua, puesto que el resto perciben al cocama como instrumento de traducción (por ejemplo, se traducen casos como ‘arena’ es ‘itini’) y como instrumento de instrucción (‘siéntate’, por ejemplo). Para Vigil, los maestros deben tener claro qué esperan de sus alumnos y recordar por qué enseñan el cocama como L2. Si el objetivo es recuperar y ganar los espacios de uso para la lengua, entonces es concebible que los profesores y la comunidad se vean más comprometidos.

Por otro lado, Vigil indica que el cocama es la lengua de los ancianos y de pocos adultos en la actualidad, por lo que sugiere que ellos deberían ser los agentes necesarios o principales promotores para la enseñanza de la lengua. Asimismo, añade que dentro del grupo de los adultos hay un grupo interesado de personas que desea aprender el cocama como su segunda lengua, ya que el castellano se ha constituido en su lengua materna; sin embargo, no se ha podido solucionar esta demanda: “Vale la pena

13 Para López y Küpper (1999), “... es importante destacar que, en los últimos años, han comenzado a surgir entre los propios implicados iniciativas de revitalización y recuperación de lenguas consideradas como de alta vulnerabilidad. Tal es el caso, por ejemplo, de los cuarenta o cincuenta mil cocama-cocamillas peruanos, que han iniciado acciones para recuperar la lengua ancestral utilizando para ello la escuela oficial, [con el apoyo de] los mayores de 50 años que aún conservan algo de su idioma materno. Un caso parecido ocurrió en Nicaragua durante el período sandinista, cuando se salvó la agonía del rama y, con la ayuda de una anciana de 70 años, se comenzó a reenseñar, tanto en la escuela como fuera de ella. Hoy unas setecientas personas se autodefinen como ramas”.

mencionar que los padres nos han manifestado que en más de una ocasión ellos han pedido a los docentes que les enseñen cocama, pero esto nunca se ha llevado a cabo” (Vigil, 2005: 27).

3.1.2.3. El iquito de la comunidad de San Antonio. El iquito de esta comunidad se encuentra en estado de segunda lengua. De acuerdo con Pozzi-Escott (1998: 189), los adultos de más edad hablan el iquito, pero los niños no lo aprenden. En la actualidad, solo 25 personas hablan la lengua, el hablante más joven es un adulto de 55 años de edad. Existe el riesgo de que en cualquier momento podría desaparecer esta comunidad y con ella su lengua.

No obstante, la comunidad está interesada en rescatar y revalorizar su lengua. Sabemos que desde 1999, en la comunidad de San Antonio, la escuela brinda un programa de educación bilingüe, donde, actualmente, en los niveles de primaria y secundaria se brinda la enseñanza de la lengua con el objetivo de promover la revitalización de su idioma. La tarea pedagógica de enseñar el iquito a los estudiantes, e incluso a los adultos, no es una tarea sencilla. Beier y Michael (2003: 6) sostienen que se trata de una tarea pedagógica de enseñanza de un segundo idioma tan parecido como enseñar lenguas como ruso, chino o inglés, porque la gramática del iquito es compleja y porque requiere de mayores esfuerzos en la enseñanza.

Entre el año 2002 y 2006, un grupo de lingüistas de la Universidad de Texas y la UNMSM (Beier y Michael, 2003) realizó un proyecto de documentación y revitalización del iquito, con el propósito de contribuir con la recuperación de la lengua. En este proyecto, se prepararon materiales escritos útiles en la enseñanza del idioma dentro de la escuela: un diccionario bilingüe, una colección de historias que abarca los hechos más importantes

del pueblo, una gramática pedagógica con ejercicios que ayuda a los miembros jóvenes a aprender la lengua de esta comunidad; además, se propuso una metodología que los docentes puedan manejar en el aula. En dicha investigación, los miembros de la comunidad participaron activamente en las diferentes fases de la documentación y revitalización de su lengua.

Sisi Bautista¹⁴ añade que en este proyecto participaron informantes de la lengua, quienes trabajaron junto con los profesores de la escuela en la práctica de la enseñanza de la lengua y cultura. De esta manera, los resultados del aprendizaje del idioma fueron mejores. De acuerdo con Bautista, el proyecto demostró que es posible revalorizar la lengua de una población que se encuentra aún en estado vulnerable: el autoestima de sus pobladores ha hecho que digan “yo soy iquito” o “mi mamá habla esa lengua”.

IV. La deuda del Ministerio de Educación

Por lo que se ha expuesto, se puede deducir que el Ministerio no ha pensado en estrategias efectivas que apoyen la decisión de recuperar la lengua indígena y tampoco ha favorecido con plenitud los proyectos de reivindicación cultural. Hasta el momento, como se desprende del apartado anterior, se han tenido programas experimentales que se han desarrollado en algunos poblados del país, pero estos son pocos y efímeros. En palabras de Trapnell y Neira (2004): “ninguna de las dependencias del Ministerio de Educación responsables de la educación bilingüe (ex DIGEBIL, ex UNEBI y DINEBI) ha asumido el diseño de estrategias para el

14 Conversación personal por vía electrónica con la lingüista Sisi Bautista del día 22 de julio de 2006, quien formó parte del equipo del Proyecto de Recuperación de la lengua iquito.

desarrollo de la lengua indígena como segunda lengua. Los pocos avances que se han podido lograr en este sentido se han hecho gracias a la iniciativa de los programas experimentales de EIB”. En relación con ello, Vigil (2005: 1) refuerza dicha observación “es importante tomar en cuenta que no existe una propuesta de enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas que haya diseñado el Ministerio de Educación, sino que se trata de iniciativas que han llevado a cabo instituciones o personas específicas comprometidas con el desarrollo de las lenguas indígenas en la Amazonía”.

Es por eso que consideramos que el Ministerio de Educación debe realizar un análisis de los estados de lengua y trabajar en conjunto con las comunidades que desean recuperar sus lenguas nativas. En dicho proyecto, la educación de la lengua vernácula en estado de L2 debe ser pensada con la metodología de segundas lenguas considerando que la revitalización lingüística debe garantizar su uso y dominio.

V. Conclusiones

Como se ha estudiado en este artículo, las lenguas vernáculas u originarias del Perú pueden encontrarse en estado de segundas lenguas. La concepción tradicional de las lenguas vernáculas es que estas se perciben como entidades homogéneas y en estado de L1. Sin embargo, hoy en día, hay niños que no hablan la lengua nativa del lugar ni tampoco sus padres lo hacen. Y este tipo de situación, desatendida por la EIB, amerita ser analizada, pues la planificación educativa debe responder a las realidades sociolingüísticas y educativas del presente.

Entender cuándo una lengua vernácula se encuentra en estado de L2 implica analizar los diferentes escenarios sociolingüísticos y

socioeducativos. En el Perú, una de las situaciones emblemáticas es la de los niños que han perdido su lengua materna en territorios indígenas y que la aprenden por reivindicación cultural. En la zona andina, se han registrado los casos del quechua de la comunidad de San Carlos (Medio Napo), del jaqaru del pueblo de Tupe (Lima) y del aimara del pueblo de San Cristóbal (Moquegua) y en la zona amazónica se han detectado los casos del asháninka de la comunidad de Pucharini (Perené, Junín), del cocama de la comunidad de Payorote (Nauta) y del iquito de la comunidad San Antonio.

Como se ha indicado en este trabajo, el Ministerio de Educación descuida la enseñanza de las lenguas vernáculas como L2 y muchas veces ni contempla este tipo de enseñanza. Por el contrario, su enseñanza se debe a los programas experimentales que son demandados y dirigidos por la comunidad y sus líderes indígenas.

Para finalizar, debe de tenerse en cuenta que la enseñanza de la lengua vernácula como segunda lengua tiene que ser pensada en términos de revitalización lingüística y desarrollo humano. Revitalizar la lengua originaria también es recuperar la identidad y el progreso sociocultural que los pueblos indígenas demandan.

Bibliografía

- BAUTISTA ITURRIZAGA, Dimas. "Tupe e idioma jaqaru: lengua en peligro de extinción", en SOLÍS FONSECA, Gustavo (ed.). *Cuestiones de Lingüística Amerindia. Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*. Lima, Universidad Agraria La Molina, PROEIB Andes, GTZ, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2003, pp. 167-174.
- BAUTISTA ITURRIZAGA, Dimas y HARDMAN, Martha. "Tupe e idioma jaqaru: lengua en peligro de extinción", en *Boletín Informativo del 3.º*

- Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*. N.º 2. Lima, PROEIB Andes, Programa FORTE-PE, CAAAP, UNMSM, 2001, p. 28.
- BEIER, Christine y MICHAEL, Lev. “La condición actual del idioma indígena iquito y las claves factores afectando al proyecto de su recuperación”, en *Informe de Cabeceras Aid Project*. Abril. 2002.
- BEIER, Christine y MICHAEL, Lev. “Las Metas y Metodología del Proyecto de Recuperación del Idioma Iquito”, en *Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-I*. Austin, University of Texas at Austin, 2003.
- CASTRO, Augusto. “Los servicios bibliotecarios en los pueblos indígenas del Perú: avances y limitaciones”, en *Memoria del Segundo Encuentro Internacional sobre Bibliotecas Públicas*. Puerto Vallarta, Jalisco, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Dirección General de Bibliotecas, 2003, pp. 90-97.
- GODENZI, Juan C. *En las redes del lenguaje. Cognición, discurso y sociedad en los Andes*. Lima, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, Colegio de la Américas, Organización Universitaria Interamericana, 2005.
- LÓPEZ, Luis Enrique. “Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación en el Perú”, en *Revista Andina*. Año 14. Diciembre. N.º 12. Cusco, 1996, pp. 295-384.
- LÓPEZ, Luis Enrique y KÜPER, Wolfgang. “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Mayo-Agosto. N.º 20, 1999.
- LOVÓN CUEVA, Marco Antonio. *Hacia una teoría de la complejidad: Estudio etnolingüístico y cognitivo de la correlación entre los platos típicos tupinos y su construcción lexical en la lengua jaqaru*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2009.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN-DINEBI. *Programa Nacional de lenguas y culturas en la educación*. Lima, 2002.
- POZZI-ESCOT, Inés. *El multilingüismo en el Perú*. Cusco, CBC y PROEIB-Andes, 1998.
- PROEIB Andes. “Enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas”, en *Línea de investigación: Enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas*, 2010.
- TRAPNELL, Lucy y NEIRA, Eloy. *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Lima, Banco Mundial y PROEIB-Andes, 2004.

- VALLEJOS, Rosa. *Documentación y revitalización lingüística*. Hans Rausing Endangered Language Project, 2006.
- VIGIL, Nila *El uso asistemático de las lenguas en las mal llamadas escuelas EBI del Perú*. Lima, 2004.
- VIGIL, Nila. *La enseñanza de lengua indígena como segunda lengua en la Amazonía peruana. Informe de consultoría*. Lima, 2005.
- VIGIL, Nila. “¿Qué hacemos los lingüistas que hacemos EIB?”, en *Instituto Lingüístico del Invierno. Escritos sobre lo que hago y sobre lo que creo*. Junio, 2007: <http://nilavigil.wordpress.com/2007/06/27/%c2%bfque-hacemos-los-linguistas-que-hacemos-eib/>. Martes, 12 de enero de 2015, 13:46 horas.
- ZÚÑIGA C., Madeleine y ANSIÓN M., Juan. *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima, Foro educativo, 1997.

Correspondencia:

Marco Antonio Lovón Cueva

Docente del Área de Humanidades de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).

Correo electrónico: pchumlov@upc.edu.pe