

TRES FACTORES PRESENTES EN LA EXTINCIÓN DE UNA LENGUA VERNÁCULA ANALIZADOS DESDE LA REALIDAD PERUANA

SUSANA RODRÍGUEZ ALFARO

Resumen.- *El artículo se centra en el análisis del prejuicio sobre lengua incompleta, defectuosa o inherentemente menos útil; la actitud de vergüenza lingüística; y la incorporación insuficiente, descontextualizada y tardía de las distintas lenguas vernáculos como factores que influyen en la extinción de dichas lenguas en el medio peruano.*

Palabras clave: vergüenza lingüística, lengua vernácula, prejuicio.

Summary.- *This article focuses on analysis of the prejudice on incomplete language, defective or inherently less useful; the attitude of linguistic shame; and insufficient, decontextualized and late incorporation of different vernacular as factors influencing the extinction of these languages in the Peruvian environment.*

Key words: linguistic shame, vernacular language, prejudice.

El 21 de febrero de 2012, con ocasión de celebrarse el Día Internacional de la Lengua Materna, la directora general de la Unesco, Irina Bokova, nos recordó en su mensaje una reflexión de Nelson Mandela que suele traducirse de la siguiente manera: "Hablarle a alguien en un idioma que entiende permite llegar a su cerebro, pero hablarle en su lengua materna significa llegar a su corazón".¹ Años atrás y en nuestro medio, Gavina Córdova también expresaba la emoción que se siente a través del empleo de la lengua primera en el video *Las lenguas del Perú*: Siento que en quechua estoy enteramente realizada cuando le digo algo, y cuando digo en castellano, siento como que no estoy transmitiendo toda mi afectividad, toda mi emoción; hay un abrazarse sin abrazarse a veces, hay un acariciarse sin estar acariciando en el término castellano que podríamos decir; entonces, es un enganche total.² Por otro lado, en el mismo video, Pascual Aquituari complementaba tales pensamientos al afirmar lo siguiente: La lengua no solamente es un medio de comunicación para nosotros, sino también es una forma de pensar para vivir mejor; yo no puedo vivir en castellano como kukama, no.³

¹ Bokova, Irina. Mensaje con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna http://www.un.org/es/events/motherlanguageday/unesco_message_2012-shtml

² Córdova, Gavina. Entrevista realizada para el video *Las lenguas del Perú* por Virginia Zavala y Jorge Iván Pérez Silva.

³ Aquituari, Pascual. Entrevista realizada para el video *Las lenguas del Perú* por Virginia Zavala y Jorge Iván Pérez Silva.

En efecto, desde una perspectiva sociolingüística, “una forma de pensar” implica que una lengua forma parte de la práctica social, cultural e ideológica del ser humano y que, a través de ella, vamos representándonos el mundo que nos rodea. De hecho, todo indica que el sistema de signos que hemos ido adquiriendo con nuestra lengua primera, es decir, construyendo de manera espontánea y veloz (pues parece partir de una facultad innata), nos permite representarnos la realidad de manera organizada (y ello incluye pensamientos, emociones, sentimientos, experiencias). Entonces, la lengua forma parte inherente de nosotros mismos, de nuestra identidad personal y cultural, de lo que “somos”.

Por tanto, la ruta natural debería ser que cada quien fuese capaz de emplear, sobre todo y en principio, su lengua primera (nativa, materna)⁴ en cualquier momento, y plasmar, al hacerlo, la complejidad que implica la estructura de su mente. Sin embargo, en la realidad, las lenguas van dejando de usarse e incluso se extinguen. A continuación, mencionamos tres factores presentes en ese escenario que, si bien son generales, en este caso se analizan desde la realidad peruana.

1. La subsistencia, incluso en el ámbito educativo, del siguiente prejuicio: “hay lenguas defectuosas, incompleta se inherentemente menos útiles que otras”

El prejuicio de que existen lenguas “defectuosas” o “incompletas” aún se encuentra bastante extendido en nuestro medio y se liga a la extinción de una lengua por cuanto desalienta su empleo. Muchas personas piensan, por ejemplo, que las lenguas vernáculas “no se escriben” y que, por tanto, no se hallan al mismo nivel que el castellano. También creen que algunas tan solo son “dialectos” y no llegan a la categoría de lenguas. En realidad, estas ideas surgen no solo de un profundo desconocimiento de cómo funciona el sistema lingüístico de un idioma, sino también de cuál es el panorama lingüístico del país. En ese sentido, nos corresponde a lingüistas y educadores seguir trabajando en aras de difundir ideas y crear espacios de reflexión que contribuyan a eliminar tales concepciones.

En principio, comencemos por reconocer que pocos somos conscientes de que la tradición oral es anterior a la escrita y que, por consiguiente, poseemos una gramática mental de nuestra lengua que, lógicamente, se vincula íntimamente a la oralidad. En ese sentido, la escritura resulta secundaria, pues siendo esta un sistema gráfico de representación, la empleamos para plasmar lo que se halla en la mente. Por tanto, si bien es importante pues contribuye con fines tales como brindar

⁴ En este artículo empleamos las expresiones ‘lengua primera’, ‘lengua nativa’ y ‘lengua materna’ prácticamente como sinónimas, aunque reconocemos que no lo son. Aquí seguimos a Morales Cabrera en *La dignidad e igualdad de las lenguas* (2006: 258): “Es preferible hablar de lengua nativa o lengua primera en vez de lengua materna. No siempre es la lengua de la madre la que primero se aprende. Por otro lado, los niños cuyo padre y madre hablan una lengua cada uno pueden adquirir de modo natural las dos: ambas serán lenguas nativas o primeras, pero no lenguas maternas”. Por otro lado, aclaramos que no usamos ‘lengua nativa’ como equivalente de ‘lengua vernácula’.

carácter de “fijeza” en la transmisión de información (documentos de toda índole) y de comunicación a distancia (sobre todo con las nuevas tecnologías), la escritura no debe ser sobrevalorada, teniendo en cuenta que estas mismas funciones también se cumplen o pueden cumplirse desde la oralidad. En todo caso, nuestras lenguas vernáculos poseen más tradición oral que escrita, pero ello no implica que ⁵carezcan de escritura.

Además, necesitamos aclarar que toda lengua se forma de dialectos o variedades con las que se comunican sus hablantes. En ese sentido, “dialecto” solo equivale a “variedad de una lengua” y, como tal, no debería entenderse, bajo circunstancia alguna, con un sentido peyorativo. Aun así, tal evocación está tan presente en la mente de las personas y en el uso que hacen del término, que hay lingüistas que simplemente prefieren no utilizarlo. Al respecto, dice Guitart: “Por las connotaciones tan negativas que tiene la palabra ‘dialecto’ fuera de la lingüística, hemos decidido [...] emplear el término neutral ‘lecto’ [...] la lengua es algo abstracto que se manifiesta en cada lecto.”

En relación con este prejuicio, Julca Guerrero (2004) identificó en una escuela de Acovichay, en Áncash, que eran los propios profesores quienes, al comparar el sistema pentavocálico de cinco vocales del castellano, y el trivocálico de tres del quechua, encontraban al quechua como una lengua deficiente en tanto que incompleta, pues asumían “que se está desestructurando”, es decir, “que está perdiendo letras”. Esta afirmación se interpreta de dos maneras: primero, queda claro que los profesores no distinguen entre fonema y letra⁶ y, segundo, hay maestros que observan al quechua con una mirada *desde el castellano* y, por tanto, lo asumen como una lengua que está dejando de ser lo que debería. A continuación, reproducimos el ejemplo citado por Julca:

Profesora: “A ver, la “e” ¿hay en quechua o no?, la “e” hay en quechua o no?”

Alumnos: No, no, no...

Profesora: No hay, se ha perdido ¿no?”

Alumnos: Sí, sí, sí profesora...

Profesora: ¿Tenemos que cambiarlo en qué letra...? ⁷

Por otra parte, a la percepción errónea de lengua “defectuosa” o “incompleta” se liga la de lengua “inherentemente menos útil” que otra(s). En esta línea, Julca Guerrero observó que, nuevamente, eran los maestros quienes consideraban al castellano

⁵Guitart, Jorge. *Sonido y sentido*, p. 2.

⁶ En términos generales, puede afirmarse que un fonema es una unidad psíquica de sonido, es decir, una abstracción mental. Una letra, en cambio, es una representación gráfica o escrita de un fonema, o de un sonido pronunciado (articulado).

⁷ Julca, Félix. *Uso de las lenguas quechua y castellano en procesos de educación bilingüe intercultural*. En *Cuestiones de Lingüística General, Hispánica y Aplicada* de Gustavo Solís (editor), p. 362.

como una lengua más útil que el quechua. La supuesta diferencia se basaba en que asumían que el castellano permite transmitir “más y mejor”.

Decía este investigador:

[...] está latente en la mente de los profesores que el quechua sirve solo para comunicar algunos temas y en algunas áreas, [...] no es una lengua muy “comprensible” como el castellano”.⁸ A continuación, reproducimos otros dos ejemplos de los recogidos por Julca:

Hay temas que se pueden desarrollar en quechua y lo hacemos.... pero otros temas no se pueden, por eso lo hacemos en castellano nomás.⁹

En el castellano (los niños aprenden mejor) porque es más comprensible tanto en la escritura como en la lectura...¹⁰

En realidad, podría pensarse que los ejemplos mencionados por Julca Guerrero corresponden a experiencias ya superadas; sin embargo, varios años después, Zavala reflexiona en la misma línea. Así, afirma que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB o EBI)¹¹, en lo que al manejo de las lenguas quechua y castellano se refiere, durante muchos años ha propuesto la repetición de los contenidos en ambos idiomas con la idea de que el quechua debe servir para todo lo que sirve el castellano. Zavala es tajante al sostener que “... es como si se pensara que la falta de un rango “completo” de usos de la lengua vernácula constituyera una especie de déficit a ser reparado”.¹²

2. Una actitud constante identificada como vergüenza lingüística

Una consecuencia directamente asociada al prejuicio que comentábamos en el punto anterior es la que se conoce como vergüenza lingüística. Así, en un artículo publicado por *El Comercio* el año 2010 y que llevaba el título explícito de *El quechua muere de vergüenza en el Perú*, se advertía que, al existir una presión histórica, social, política y económica de la sociedad para castellanizar, la gente muchas veces se avergüenza profundamente de expresarse en su lengua si esta no es el castellano (como en quechua, por ejemplo), con lo que opta por dejar de usarla. Modesto Gálvez, en ese entonces director del programa de EIB del Ministerio de Educación (MINEDU), explicaba de la siguiente manera esta situación: “El quechua ha ido retrocediendo sin parar: primero de la calle a la casa, y después de la casa a la

⁸ Idem, p. 361.

⁹ Ibidem

¹⁰ Ibidem

¹¹ Volveremos sobre el tema de la EIB cuando nos refiramos al último factor presente en la extinción de una lengua en el medio peruano.

¹² Zavala, Virginia. Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe Los aportes de la sociolingüística crítica. En *Crónicas Urbanas, Análisis y Perspectivas Urbano-Regionales*, 14, p. 15.

cocina”.¹³Ese retroceso gráfico, pues, el repliegue de esa lengua desde la esfera pública hasta la más privada, la más íntima, la menos valorada en la escala social.

En la misma línea, Hirsh y Limo (2006) hicieron eco de lo mencionado por Zimmermann y Bierbach en su estudio sobre lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico (1997). En este, los investigadores aluden a una serie de entrevistas que realizó la lingüista Eva Gugenberger, quien halló personas en Perú que habían cambiado de manera voluntaria sus apellidos de origen quechua o aimara a otros en castellano para poder “progresar”, “ser respetadas y no burladas”. Como se observa en estos casos, el interés por disimular un origen andino que avergüenza lleva a asumir acciones drásticas como el cambio de apellido. Este fenómeno, además, en ocasiones se complementa con la valoración que, más bien, suscita un nombre de pila en inglés. Así, nombres como Lady Di, Jennifer, Jonathan, John, Stephanie, entre otros, pueden surgir como efecto de una elección por valoración, independientemente de si mantienen su escritura fiel del inglés o, incluso, si corresponden a nombres de pila originales.

Otro testimonio de la carga negativa que supone para muchos expresarse en una lengua andina o amazónica en nuestro medio lo brinda Cerrón-Palomino al conceder una entrevista para el diario *Perú 21*, el año 2008:

*Nací en un hogar bilingüe, pero como en tantas partes del país, sucedía que estaba prohibido que habláramos quechua. En mi casa nadie lo hablaba, pero por el contacto con la calle, por ósmosis, uno lo aprendía. Sin embargo, nunca pude practicar [...] Yo crecí con ese rechazo, que cambió cuando ingresé a San Marcos y llegaron las lecturas, la emoción, Arguedas...fue una especie de liberación. Pero todo esto ante la actitud desdeñosa de mi padre. Poco le faltaba para decir: ¿para qué te estoy educando, para que estudies la lengua de los indios? Tuvieron que pasar unos 20 años para que él entendiera que valía la pena.*¹⁴

En conclusión, y como podemos observar del caso que Cerrón-Palomino relata, el sentimiento negativo puede extenderse a ámbitos que exceden el empleo de una lengua poco valorada, pues hasta el hecho de estudiarla llega a percibirse como “vergonzoso”.

Por otra parte, abandonar una lengua que no es el castellano para optar por esta última tampoco garantiza un gran ascenso en las distintas esferas de la sociedad si el castellano empleado no se considera de prestigio. En efecto, si la persona se expresa en una variedad andina del castellano, por ejemplo, sufrirá el desprecio de aquellos

¹³ Gálvez, Modesto. Entrevista realizada para el diario *El Comercio*.

¹⁴ Cerrón-Palomino, Rodolfo. Entrevista realizada para el diario *Perú21* por José Gabriel Chueca.

que consideran que habla de manera "motosa". Pero, en definitiva, ese trato humillante no se liga a razones lingüísticas, pues la motosidad corresponde a un proceso natural que atraviesa todo ser humano en su camino por adquirir el sistema lingüístico de una nueva lengua y que se halla dividido (como todo proceso) en fases, las cuales incluyen en mayor o menos medida características transferidas de la lengua nativa. Al respecto, López (1991) cita a Cerrón-Palomino (1988) para recordarnos que, en sentido estricto, es motoso quien transpone al contexto de la segunda lengua características fonológicas, morfológicas y sintácticas de su lengua materna.¹⁵

En ese sentido, somos motosos todos los que en nuestra construcción del sistema lingüístico de una nueva lengua (llamada también lengua meta) atravesamos distintas etapas de adquisición (que se conocen como interlenguas) en las que, usualmente de manera inconsciente, incluimos elementos propios del sistema de otra lengua adquirida (sea esta nativa o no). Lamentablemente, el término 'motoso' se encuentra fuertemente estigmatizado al poseer un innegable sesgo discriminatorio, dado que se aplica a hablantes de castellano como segunda lengua (o tercera, etc.) e, inclusive, a aquellos que adquirieron una variedad de castellano andino como lengua primera. Además, este panorama lo consideramos profundamente injusto si reflexionamos sobre la forma como las personas suelen adquirir una de esas variedades de castellano andino o cualquier otra variedad de castellano en el país: en una abrumadora mayoría de casos, el aprendizaje se produce en un medio hostil y poco organizado, a través de una educación aún deficiente o incompleta, enmarcada en un ámbito de pobreza e indiferencia.

3. La incorporación insuficiente, descontextualizada y tardía de las lenguas vernáculas como esfuerzos que aún no repercuten en avances significativos: mayor visibilidad y obtención de poder

Todos sabemos que en el Perú se accede a los diferentes servicios que brindan tanto las instituciones públicas como las privadas en castellano. En efecto, quien no se expresa en dicho idioma afronta situaciones tan cotidianas de "invisibilidad" que, en una abrumadora mayoría de casos, rápidamente considera que debe aprenderlo y expresarse en él. Ello repercute, además, en el abandono paulatino de cualquier lengua nativa distinta. Por otro lado, en el caso de que la persona tenga dos lenguas primeras y una de ellas sea el castellano, también queda claro que privilegiará su fluidez en él.¹⁶

Junto a este panorama, sin embargo, observamos desde hace algunos años cierto interés por parte de unas pocas instituciones en acercarse, poco a poco, a los grupos más desatendidos de la sociedad, tratando de incluirlos a través de las lenguas

¹⁵ E incluso, en personas que aprenden varias lenguas, la transferencia de características no se produce necesariamente desde la primera lengua hacia la segunda, sino que hay casos documentados que reflejan transferencia desde la tercera lengua a la cuarta, o a la segunda, entre otros. No ahondamos más en el tema por no ser materia de este artículo.

¹⁶ Estas afirmaciones no se aplican para aquellos cuya L1 es extranjera.

nativas. Sobre este tema, solo presentamos un par de casos a manera de ejemplos. Así, en el campo de las telecomunicaciones y desde el año 2005, apareció un buscador *Google* en quechua, el cual surgió por iniciativa de un grupo de voluntarios peruanos. Al respecto, el 28 de diciembre de ese año, el diario *Perú 21* informó que la traducción no la realiza este buscador directamente, sino los voluntarios, quienes a partir del programa *Google in your language*, envían las traducciones en este idioma al sistema del buscador. Por otro lado, en el año 2009, la empresa de telefonía celular Movistar se convirtió en la primera en iniciar un servicio de atención al cliente a través de 39 operadores bilingües que se expresan en quechua y 6 que en aimara, y de ofrecer un servicio de menú en ambos idiomas. Tiempo después, ocurrió lo mismo con Claro: por ejemplo, en la actualidad se pueden marcar desde un teléfono prepago de Claro las opciones 6 para ser atendido en quechua y 7 para recibir soporte en aimara.

Los esfuerzos, entonces, hay que reconocerlos, pues son tangibles. Con todo, nos preguntamos si constituyen avances significativos. En la actualidad, por ejemplo, no se ven ni se escuchan usualmente en los distintos medios de comunicación propagandas sobre beneficios, promociones o descuentos de Movistar o de Claro en lenguas nativas, por lo que podemos afirmar que los cambios ayudan tangencialmente a las personas, pues si bien les permiten mayor comunicación e información, no repercuten en un ascenso social, económico, político, etc.: es decir, no les otorgan mayor poder. Su situación de subordinación en la sociedad peruana prosigue inalterable.

Además, y sin ánimo de desmerecer tales esfuerzos, al ser el Perú un país en el que existen muchísimas lenguas¹⁷, queda claro que aun en el mejor escenario, es decir, suponiendo que tales beneficios alcanzaran a un 15% de habitantes, aproximadamente (si asumiéramos que tienen al quechua como lengua primera y se manejan en él el 13% de peruanos y, en el caso del aimara, un 2%), todavía quedarían (y sin duda quedan) muchos grupos de peruanos completamente excluidos si no se expresan en castellano.

Por otra parte, un esfuerzo que todavía no se concreta es el que informó el gerente de Registros Civiles del Registro Nacional de Identificación y Estado Civil (RENIEC), Carlos Fernández de Córdova, al anunciar que existe un proyecto para el año 2013 que apunta a la creación del primer registro civil bilingüe para personas que hablan quechua y aimara, para lo cual se contratarán registradores en cada localidad en donde se hablen esas lenguas. "(Hablar quechua o aimara) genera un limitado

¹⁷ Sobre el número de lenguas existentes en el Perú, falta indagar mucho aún, pues no hay una propuesta clasificatoria común. Como ejemplo de las diferencias numéricas, consignamos las siguientes propuestas recogidas por Vigil en su blog del instituto lingüístico de invierno: ¿Cuántas lenguas indígenas se hablan en el Perú? Pozzi-Escot, Solís y García aluden a unas 44, Cerrón-Palomino se refiere a 80 o 90 lenguas, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y A. Escobar mencionan 91. <http://nilavigil.wordpress.com/2008/04/09/%C2%BFcuantas-lenguas-indigenas-existen-en-el-peru>

ejercicio de los derechos y también el riesgo de firmar un documento en castellano sin tener claro conocimiento de lo que suscriben”, indicó.¹⁸ En conclusión, y aun en el caso de que ese escenario favorable ocurra, surge la pregunta de por qué un organismo autónomo del Estado peruano que se fundó en 1993, es decir, hace casi veinte años, recién reflexiona respecto de nuestra diversidad lingüística y le concede un poco de atención.

Ahora bien, un análisis especial merece el modelo educativo conocido como Educación Intercultural Bilingüe y al cual aludimos de manera muy sucinta con anterioridad. Bajo el lema “Cambiemos la educación, cambiemos todos”, el Ministerio de Educación ejecuta, entre otros, su programa de EIB. El siguiente organigrama grafica cómo es que se organiza el MINEDU en esta parte de su gestión pedagógica:



Movistar te trae el primer celular con menú en Español, Quechua y Aymara

Movistar apamussunki moxug celularito akllanayuxta, runasimipi chaynallataq aymarapipas

Movistar nayraqata silulara opariraptama menu manthoñotaki qhichwa arutha aymara arutha

Exclusivo en movistar, pensando en ti.

Movistar es una marca registrada de Telefónica Movistar. © 2012 Telefónica Movistar. Todos los derechos reservados.

Vea el spot publicitario

No esperes más encuéntralo sólo en movistar.

Amaña suyayñachu movistarllapi tariy jani suyamti, Movistarsapanaqui jikjatma.

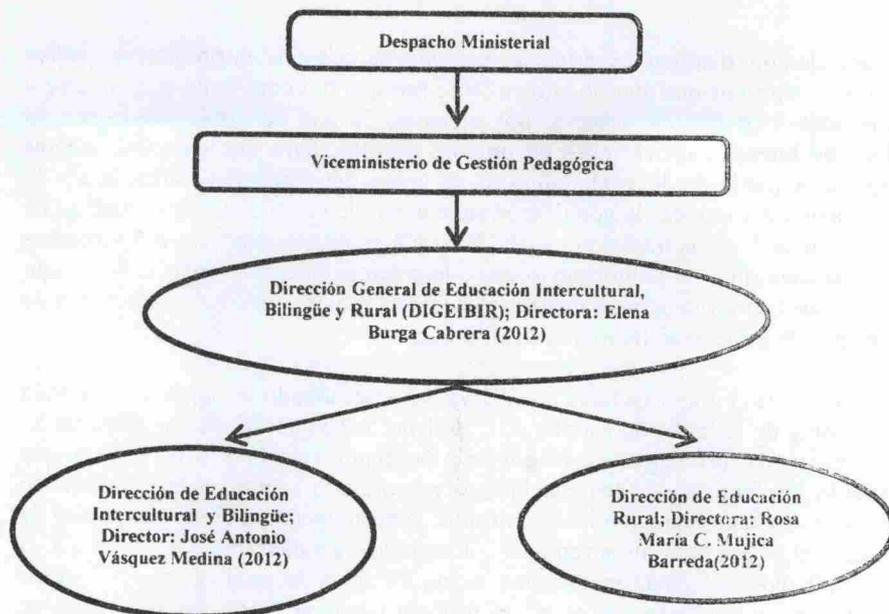
Figura inspirada a nivel nacional. Más y mejores en Tigo y la familia de empresas telefónicas.

Tú nos inspiras

Telefonía

MOVISTAR

¹⁸Fernández de Córdova, Carlos. Entrevista para Perú 21 Reniec implementará registro civil bilingüe en quechua y aimara, 02 de julio. <http://peru21.pe/2012/07/02/actualidad/reniec-implementara-registro-civil-bilingue-quechua-y-aimara-2031365>.



En relación con este tema, reflexionemos sobre la importancia de implementar la Educación Intercultural Bilingüe en el país y preguntémosnos por qué resulta realmente necesaria. Ya sabemos que la respuesta no es obvia, aun cuando deberíamos asumir con mayor compromiso que todo/a peruano/a merece hallarse en igualdad de condiciones para ejercer su ciudadanía digna y plenamente. Eso supone cumplir con sus deberes y acceder a todos los derechos que impliquen su bienestar no solo económico, social, político, educativo, etc., sino también espiritual, lo cual se logra a cabalidad a través del empleo de la lengua más íntimamente ligada a su ser, cualquiera que esta sea. Por ello, la EIB que plantea el sistema educativo peruano se da en términos de un modelo de bilingüismo aditivo, ya que usualmente supone la adquisición del castellano como segunda lengua mientras promueve el mantenimiento de la lengua primera vernácula, bajo la premisa de que esta última pueda emplearse como vehículo efectivo de comunicación.

Sin embargo, y tal como advierte Vigil (2004), esta propuesta de EIB tendría que incorporar la situación más común en las comunidades indígenas, que corresponde no a una secuencialidad con relación a las lenguas (adquisición de una lengua primera y luego de una segunda), sino a la de simultaneidad (comunidades bilingües donde ya existen dos lenguas en contacto que se han ido adquiriendo de manera más o menos paralela, cuya diferencia se rige por el mayor o menor uso que de ellas hacen sus hablantes, lo que de paso se manifiesta también en el grado de fluidez con que se expresan en las mismas). Entonces, y a pesar de que cada vez más el MINEDU reconoce esta compleja realidad, todavía no logra plasmarla en gestiones concretas y de gran alcance.

Al mismo tiempo, distintas experiencias demuestran que existen profesores, padres de familia y alumnos que aún no entienden ni por qué ni cómo tiene que llevarse a cabo la EIB. Lo que se observa, por ejemplo, es que conciben los logros en términos de buenas calificaciones en pruebas escritas, pero desdennan los saberes expresados a partir de lo oral, como si la única aproximación válida hacia la representación del mundo, la adquisición de conocimientos y el enriquecimiento de las experiencias fuera la tradición escrita. El argumento de la escritura lo abordamos desde otro ángulo en un punto previo, así que creemos necesario insistir en él aquí para recordar que no debería considerarse como la mejor e incluso única forma de implementar la Educación Intercultural Bilingüe.

En efecto, diversos investigadores en EIB ya han cuestionado la supuesta necesidad de hegemonía de la tradición escrita. Así, Valiente y Tubino critican al lingüista K. Zimmermann por privilegiar la lengua escrita frente a la oral y concluyen que mientras la 'grafemización' sea considerada como único camino para el desarrollo de una lengua y/o su mantenimiento, se estará 'contribuyendo a la muerte segura de las lenguas al no explorar otros caminos'.¹⁹ Con todo, es importante considerar que si para los pueblos indígenas la escritura es un símbolo de estatus de una lengua, entonces debe promoverse una escritura pensada desde el propio ámbito indígena, que incluso sea grupal y no individual (como práctica social puede partir de la colaboración entre maestro y alumnos), y que surja de las necesidades, experiencias e intereses de los niños, tal como reflexiona Vigil (2004).

También en relación con este tema, Zavala (2009) explica cómo S. Aikman (2003) cuestiona el "imperativo bialfabetizador", pues a través de él se corre el riesgo de producir un tipo de literacidad que, al solo pretender cumplir con los propósitos de la escuela, es autónoma por descontextualizada (Street 1984). Al respecto, Zavala afirma lo siguiente: El uso de las lenguas vernáculas (en las escuelas EIB, sobre todo en el plano escrito) se vacía de sentido cuando la EIB constituye una apuesta educativa que solo busca mejorar los resultados de aprendizaje de los educandos y no necesariamente redefinir las representaciones dominantes que existen sobre la escuela y la sociedad.²⁰

Entonces, entendemos que la EIB ha estado enfatizando el alfabetizar y el emplear la lengua de manera escrita, pero sin tener bien en claro por qué y para qué. En ese sentido, las distintas autoridades han resaltado y continúan destacando este tipo de trabajo. Por ejemplo, el MINEDU aprobó, en octubre de 2010, el alfabeto del shawi para impartir clases en instituciones educativas de las provincias Datem del Marañón y Alto Amazonas, en el departamento de Loreto; y de Lamias, en San Martín. El titular de ese entonces de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, Gálvez Ríos, señaló que contar con este alfabeto favorecía a la educación

¹⁹Tubino y Valiente. "Introducción". En *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación* de Roberto Zariquiey (editor), p. 24.

²⁰Zavala, Virginia. Art. cit., p. 9.

de los niños, niñas y adolescentes shawis, pues a partir de él el MINEDU podría publicar textos escolares en este idioma.

Por su parte, Elena Burga Cabrera, directora actual de la DIGEIBIR, también se refirió a los alfabetos en el informe que ofreció por el Día Internacional de los Pueblos Indígenas, el 9 de agosto de 2012.²¹ Así, Burga indicó que el MINEDU ya cuenta con 16 alfabetos oficiales (de las 51 lenguas originarias que acaba de reconocer el Ministerio de Cultura) y que durante el 2012 se está trabajando con 5 lenguas más. Burga también mencionó que ya se han elaborado materiales en 8 variantes del quechua, en aimara, en jacaru y en 13 lenguas amazónicas.

Sin duda, del informe de Burga se desprenden datos importantes que dan cuenta de la orientación que sigue el Ministerio de Educación con relación a las lenguas vernáculos pero, de paso, reflejan un trabajo que parece darse con mayor diligencia en la actualidad, aun cuando todavía resulta de alcance limitado, dado que se ha postergado por mucho tiempo.

En todo caso, y como ya hemos comentado, lo crucial no es la existencia en sí misma de alfabetos o de materiales educativos escritos en una u otra lengua, sino que su empleo sea real y se ajuste a las necesidades de aquellos para quienes fueron creados.

Precisamente dentro de esa línea de reflexión, N.R. Chuquimamani (2003) nos brindó un excelente testimonio de cómo pueden crearse materiales educativos que, finalmente, no cumplen con los propósitos para los que fueron elaborados. Así, su observación se centraba en Cuadernos de Trabajo de EIB de 1er. a 4to. grado de Comunicación Integral y de Lógico-Matemática que habían sido creados por la DINEBI (actual DIGEIBIR), y que se implementaron entre setiembre y diciembre de 2001 en quechua (Áncash, Ayacucho, Apurímac, Huancavelica y Cuzco) y en aimara (Puno). Al finalizar sus observaciones, algunas de las conclusiones principales a las que arribó Chuquimamani fueron las siguientes:

- a.- Los cuadernos se distribuían a los niños extemporáneamente (julio, agosto y hasta setiembre).
- b.- Aun distribuidos, los cuadernos quedaban sin uso, pues los docentes no sabían cómo ni en qué momento utilizarlos para cumplir con las distintas actividades, informaciones y temáticas cubiertas en ellos.
- c.- Los cuadernos eran monolingües en lengua nativa, lo que se contradecía con el fin fundamental de la EIB: manejo oral y escrito de las dos lenguas *en contacto*.
- d.- El uso de los cuadernos de trabajo no se incluía en las programaciones curriculares, porque las estructuras de estos no eran de conocimiento de los docentes.

²¹ Burga, Elena. A propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas: ¿Qué avances existen en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe? http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/.../Informe_E_Burga_090812.pdf

e.- Un niño recibía cuatro cuadernos de trabajo, los que en escuelas unidocentes de 1er. a 4to. grado se convertían en 16 cuadernos de trabajo para los profesores, número absolutamente inmanejable en términos de planificación, ejecución y evaluación del trabajo.

f.- Los maestros identificaban la escritura con la copia, y la lectura con una repetición o decodificación mecánicas. No empleaban los pasos que se les había sugerido en la metodología de capacitación docente para la interrogación y producción de textos.

A partir de su análisis, Chuquimamani arribó a una conclusión general: los cuadernos EIB eran apropiados para sus destinatarios y muy funcionales en manos de profesores comprometidos con la educación rural, pero debido a la inadecuada formación y capacitación docentes no cumplían con los objetivos para los que habían sido concebidos. En ese sentido, concluyó que era una tarea fundamental la formación de maestros, antes que solo su capacitación.

Testimonios como el de Chuquimamani pueden parecer un tanto desactualizados en estos momentos, pero desafortunadamente continúan formando parte de la realidad, pues la propia Burga reconoce el año 2012 que el Estado peruano ha hecho poco por implementar la EIB. A continuación, reproducimos parte del informe que la directora de DIGEIBIR brindó y que mencionamos previamente.²²

En julio del pasado año 2011, la Defensoría del Pueblo presentó el Informe Defensorial N° 152 sobre la implementación de la política de EIB en el Perú. [...] El informe evidenció que se había hecho muy poco por implementar esta política, que la inversión económica había sido mínima y se demostraba que la atención a los niños, niñas y adolescentes que tienen una lengua originaria como lengua materna no era una de las prioridades del gobierno y del Ministerio de Educación, aunque no solo del gobierno aprista, que efectivamente fue el más indiferente, sino de todos los anteriores en distintas proporciones.

Por su parte, los pueblos indígenas -principalmente los amazónicos- a través de sus organizaciones, desde hace muchos años han venido demandando una educación pertinente para sus hijos, que respete y valore su cultura, y se desarrolle en su respectiva lengua originaria, además de permitirles aprender el castellano como segunda lengua, tal como lo establecen normas nacionales como la Constitución, la Ley General de Educación y normas internacionales como el Convenio 169 de la OIT y la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU.

Del fragmento anterior podemos concluir que Burga se refiere a la desatención de la EIB por parte de gobiernos anteriores para subrayar que el gobierno actual sí se ocupa de este modelo educativo intercultural. En el mismo informe destaca, además, el enfoque actual que se ha planteado para la EIB, el cual incluye diversos puntos en

²²Nuevamente aludimos al informe de Elena Burga que mencionamos en la nota 21 y que lleva por título A propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas: ¿Qué avances existen en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe?

los que ya se está trabajando. De todos los que menciona Burga, destacamos cuatro: 1.- la identificación, el reconocimiento y el registro de todas las escuelas que deberían ofrecer EIB en el país,²³ 2.- la identificación, el reconocimiento y el registro de todos los profesores capaces de trabajar en EIB,²⁴ 3.- la elaboración del Plan Estratégico de EIB (del cual ya se tiene un primer borrador) y que cuenta con todos los elementos de implementación del modelo,²⁵ y 4.- tanto el registro de lenguas y la creación del mapa etnolingüístico del Perú como una propuesta de Política de Lenguas Originarias del Perú. En este último caso, se trata de la elaboración de dos documentos que se espera estén listos para noviembre de 2012, a pesar de que habrá competencias que el año 2013 dejarán de formar parte del Ministerio de Educación y pasarán al Ministerio de Cultura.

Por último, del informe de Burga también se desprende que en la educación secundaria los estudiantes de EIB deberán desarrollar capacidades comunicativas en una lengua extranjera, lo cual forma parte de una propuesta pedagógica ambiciosa que supone, a nuestro entender, el manejo de tres lenguas: una vernácula, el castellano y una extranjera (como inglés o francés, entre otras). Esta nos parece, sin embargo, una tarea de gran complejidad, sobre todo si nos atenemos a informes de especialistas como Rengifo (2003), quien en su condición de asesor del Proyecto de Educación Amazónica Rural en la Reserva Pacaya Samiria, observó muy de cerca los problemas y las deficiencias de la educación secundaria en el plano de la EIB.²⁶ En principio, Rengifo comentó las dificultades que atraviesan los adolescentes y sus padres cuando los primeros deben dejar sus comunidades alejadas para acceder a las escuelas que se encuentran en los centros poblados.²⁷ Luego, explicó en qué consistió el Proyecto de Educación Amazónica Rural (EMAR) que se inició desde 1994 y que, básicamente, incluyó la puesta en marcha de actividades cotidianas de la comunidad kokama, con el fin de ir organizando y desarrollando la micro y pequeña empresa productiva que les permitirá a los jóvenes obtener liderazgo en su comunidad. Finalmente, y no obstante los resultados obtenidos fueron positivos, Rengifo culmina su análisis afirmando lo siguiente: [...] el desarrollo de la

²³ Según Burga, deberían ser 10,800 instituciones educativas las que ofrezcan EIB con una L1 vernácula y una L2 castellano, y 3,400 con una L1 castellano y una L2 vernácula.

²⁴ Es necesario descubrir, en definitiva, cuán grande es la brecha existente entre los maestros actuales y los que se requieren, a cuántos se debe formar y a cuántos capacitar.

²⁵ Incluye formación de docentes, elaboración de currículos y propuestas pedagógicas, y elaboración de materiales educativos, entre otros.

²⁶ Rengifo, Moisés. 2003. La educación secundaria: un desafío en la EIB. En Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe.

²⁷ Algunos de los problemas que señala Rengifo pasan por dejar la vida en común con los padres y, con ello, su control y protección. Además, cuando vuelven a sus comunidades, los padres los consideran inútiles, pues ya no quieren (y/o no pueden) hacerse cargo de las labores cotidianas como la agricultura, la caza, la pesca, el tejido y la preparación de alimentos.

educación intercultural bilingüe plantea un conjunto de retos dado que, por un lado, no existen maestros formados con este enfoque y, por otro, no se cuenta con propuestas educativas y curriculares que respondan a las características, demandas y necesidades de las comunidades indígenas.²⁸

Reflexiones finales

Todos los casos mencionados constituyen ejemplos de lo que ha empezado a realizarse (y a pensarse) con relación a nuestras lenguas vernáculas, pero son, en esencia, muestra de lo que aún nos queda por emprender en términos de reconocimiento, aceptación y valoración de nuestras diferencias. Además, y de importancia capital, los esfuerzos citados nos abren un camino de reflexión respecto de sí, realmente, las personas y sus comunidades obtienen mayor visibilidad y poder “desde” el empleo de las lenguas nativas que no son el castellano. Como consideramos que no, queda claro que todos los esfuerzos en general necesitan seguirse reformulando.

Ahora bien, con respecto a la EIB, entendemos que debe continuar replanteándose desde los fines para los cuales fue creada hasta la formación y capacitación de sus docentes. Así, y en principio, debe quedar claro cuál es su rol esencial: tender un puente eficaz entre la escuela y la sociedad, fortaleciendo la formación de ciudadanos más seguros de sí mismos, capaces de ocupar roles protagónicos en su comunidad y fuera de ella. En ese sentido, la escuela no puede ser asumida como un espacio donde se ofrecen conocimientos académicos de escasa trascendencia para el futuro, sino un ámbito de aprendizaje dinámico y de experiencias continuas que inspira a la reflexión constante respecto del propio yo, del otro, y de las modificaciones que deben hacerse para sentirse más valorado, serlo, adquirir mayor poder y contribuir con el progreso.

En resumen, el modelo educativo de EIB debe apostar por la transformación de los educandos, de modo tal que dicho cambio repercuta positivamente en la sociedad. Para ello, tiene que brindarles a los estudiantes las herramientas necesarias para que modifiquen de manera auténtica su realidad, comenzando por ellos mismos: es decir, por el manejo consciente y responsable de sus debilidades, así como por la construcción de sus propias fortalezas.

Pero todo lo anterior no será posible si la EIB no cimienta entre la propia gente que trabaja con este modelo educativo la internalización de una reflexión que no resulte “ingenua” respecto de por qué es importante la preservación de las lenguas vernáculas: concebir que “reflejan nuestro pasado” y “representan la cultura de nuestros ancestros” puede ser interesante para muchos, pero relega a nuestras lenguas vernáculas a un plano secundario de uso sentimental y decorativo que no apoya su preservación. En realidad, insistimos, una lengua es mucho más que eso: 1.- es un sistema de signos construido desde lo que parece ser la activación de una facultad innata, 2.- se liga a la identidad propia del ser humano, pues al exteriorizar

²⁸Rengifo, Moisés. Art. cit., p. 380.

enunciados de toda índole manifestamos la complejidad presente en nuestra estructura mental y 3.-como práctica social, nos ayuda a preservar la identidad colectiva. Lamentablemente, mientras los cambios se vayan dando de manera escasa, lenta y descontextualizada, y convivan con prejuicios y actitudes negativas nuestras lenguas vernáculos continuarán en proceso de extinción.

BIBLIOGRAFÍA

1. BERNÁRDEZ, Enrique. (1999) ¿Para qué sirve el lenguaje? En ¿Qué son las lenguas? Madrid: Alianza; pp. 229-238.
2. BURGA, Elena. (2012) A propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas: ¿Qué avances existen en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe? Consulta 15 de setiembre de 2012. <http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/.../Informe_E_Burga_090812.pdf>
3. CHUQUIMAMANI, Nonato R.(2003) El material educativo en las aulas EBI del Perú, pp. 443-452. En: Roberto Zariquiey (ed.). Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
4. GUITART, Jorge. (2004) Sonido y sentido. Georgetown Studies in Spanish Linguistics.
4. JULCA, Félix. (2004) Uso de las lenguas quechua y castellano en procesos de educación bilingüe intercultural, pp. 355-378. En: Gustavo Solís (ed.). Cuestiones de Lingüística General, Hispánica y Aplicada.. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
5. JUSTIA PERÚ. (2012) Constitución Política del Perú de 1993. Consulta 12 de octubre de 2012. <<http://peru.justia.com/federales/constitucion-politica-del-peru-de-1993/titulo-i/capitulo-ii/>>
6. LÓPEZ, Luis Enrique. (1991) El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú, pp. 91-128. En: Enrique Ballón y Rodolfo Cerrón Palomino (eds.) Diglosia lingüo-literaria y educación en el Perú (Homenaje a Alberto Escobar). Lima: CONCYTEC;
7. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2012) Portal del Ministerio de Educación online. Consulta: 14 de agosto de 2012. <<http://www.Minedu.gob.pe/institucional/xtras/organigrama2012/pdf>>
8. MORENO CABRERA, Juan Carlos. [2000] (2006) Cien mitos, prejuicios y tópicos sobre las lenguas, pp. 237-265. En: La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística. Madrid: Alianza.

9. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS . (2012) Mensaje de la Sra. Irina Bokova, directora general de la Unesco, con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna, 21 de febrero. Consulta 5 de octubre de 2012. <http://www.un.org/es/events/motherlanguageday/unesco_message_2012.shtml>
10. PÉREZ, Jorge y ZAVALA, Virginia. (2008) Las lenguas del Perú. Documental audiovisual.
11. PERÚ 21. (2005) Buscador Google ya está disponible en quechua. 28 de diciembre. Consulta 10 de octubre de 2012 <<http://peru21.pe/impres/noticia/buscador-google-ya-esta-disponible-quechua/2005-12-28/83816>>
- _____ (2008) Rodolfo Cerrón-Palomino: Lengua oficial de los incas fue el aimara. Entrevista de José Gabriel Chueca. 12 de setiembre. Consulta 25 de octubre de 2009. <<http://peru21.pe/impres/noticia/rodolfo-cerron-palomino-lengua-oficial-incas-fue-aimara-luego-quechua/2008-09-12/224460>>
- _____ (2012) Reniec implementará registro civil bilingüe en quechua y aimara. 02 de julio. Consulta 10 de octubre de 2012. <<http://peru21.pe/2012/07/02/actualidad/reniec-implementara-registro-civil-bilingue-quechua-y-aimara-2031365>>
12. RENGIFO, Moisés. (2003) La educación secundaria: un desafío en la EIB, pp. 377-380. En: Roberto Zariquiey (ed.). Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
13. RPP NOTICIAS. (2009) Telefonía móvil del Perú usará menús en quechua y aimara. 27 de julio. Consulta 20 de setiembre de 2012. <http://www.rpp.com.pe/detalle_197405.html>
14. TRAPNELL, Lucy y VIGIL, Nila. (2010) Apuntes críticos para la formación de docentes en EIB, pp. 40-54. En Revista Foro Educativo, 17.
15. TUBINO, Fidel y VALIENTE, Teresa. (2003) Introducción, pp. 17-44. En: Roberto Zariquiey (ed.) Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

16. VIGIL, Nila. (2004) Acciones para desarrollar la escritura en lenguas indígenas. En Glosas didácticas: Revista Electrónica Internacional de Didáctica de las Lenguas y sus Culturas, http://www.um.es/glosas_didacticas/docs/GD12/15vigil.pdf

_____ (2004) El uso asistemático de las lenguas en las mal llamadas escuelas EBI del Perú, 59, pp.44-50. En Tarea, Revista de Educación y Cultura.

_____ (2008) ¿Cuántas lenguas indígenas existen en el Perú? En: Instituto lingüístico de invierno. 10 de abril. Consulta 16 de setiembre de 2012. <http://nilavigil.wordpress.com/2008/04/09/%C2%BFcuantas-lenguas-indigenas-existen-en-el-peru>

17. ZAVALA, Virginia. (2009) Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe. Los aportes de la sociolingüística crítica, pp. 7-20. En: Crónicas Urbanas. Análisis y Perspectivas Urbano-Regionales, 14.