

RETOS EN LA ENSEÑANZA DEL KICHWA COMO LENGUA DE HERENCIA EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EIB EN LA AMAZONÍA PERUANA

CHALLENGES IN THE TEACHING OF KICHWA AS HERITAGE LANGUAGE IN A TRAINING PROGRAM FOR BILINGUAL TEACHERS OF THE PERUVIAN AMAZON

Fernando Antonio García Rivera
Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana
fgarcia20@yahoo.com

∞ RESUMEN

∞ PALABRAS CLAVE

Lengua de herencia
Lengua indígena
Metodología de la enseñanza de lenguas
Lengua materna
Lengua segunda

En el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABLAP) ingresan estudiantes aspirantes a ser docentes bilingües con un dominio incipiente o básico de la lengua kichwa del Bajo Napo, en la región Loreto, Perú, debido a que en sus comunidades y familias esta lengua indígena es hablada solamente por las personas de mayor edad en contextos restringidos. Estos estudiantes deben aprender esta lengua indígena pues cuando sean docentes deberán desarrollar dicha lengua, además del castellano, como asignatura u objeto de estudio y como medio de aprendizaje de las asignaturas escolares en la educación primaria.

La enseñanza de esta lengua indígena, en estas condiciones, ha sido enfocada como el aprendizaje de una segunda lengua debido a que el castellano es la lengua de uso predominante en este tipo de comunidades y familias kichwas del Bajo Napo. En este trabajo sostenemos que el kichwa en estas comunidades es más bien una lengua de herencia, lo que significa un cambio importante en la cercanía cultural y emotiva con esta lengua y una reconsideración en las metodologías de su aprendizaje.

Por estas razones, este trabajo pretende discutir los retos que implican el aprendizaje y enseñanza del kichwa por parte de los estudiantes y los docentes formadores del mencionado programa de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

∞ PISIMANTA (resumen en lengua quechua de Ayacucho)

Formabiap hatun yachaywasiman, sipaskuna waynakuna mana sumaq kichwa rimaqkuna yaykumunku. Paykunaqa Napu Mayumanta hamunku, Loreto suyupi, wawa kayninpi mana kichwata wyañispa. Chayraykum paykunaqa kichwa rimayta allinta yachananaku, wawakunata yachaywasipi allinta yachachinanpaq. Kay wayna sipaskunaqa yachachiq kananpaqmi kay hatun yachaywasiman yaykunku.



∞ **ABSTRACT**

∞ **KEYWORDS**

Heritage language

Indigenous language

First language

Language teaching methodology

Second language

In the Training Program for Bilingual Teachers of the Peruvian Amazon (Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, or FORMABLAP), students who aspire to be bilingual schoolteachers enter with a basic or incipient knowledge of Bajo Napo Kichwa, a variety of Quechua native to the Loreto region of Peru. In their home communities, the language is used only in limited contexts by elderly speakers. The students must learn the indigenous language in order both to teach it as an academic subject, and to use it (along with Spanish) in the teaching of other subjects in primary school.

In this context, the focus has been on teaching Quechua as a second language, given that the language of general use among these (ethnically Quechua) families and communities is Spanish. In this article we argue that, for these communities, Quechua is instead a heritage language, which implies an important change in its affective and cultural significance, and a reconsideration of appropriate methods of instruction.

For these reasons, this article aims to discuss the challenges involved in the teaching and learning of Quechua by student-teachers and their professors in the above-mentioned program (FORMABLAP).

Recibido: 10/09/2019

Aceptado: 23/12/2019

Contexto sociocultural

La región Loreto, donde vive en su gran mayoría la población peruana que se identifica como Kichwa, es un territorio sumamente diverso que alberga la mayoría de pueblos indígenas reconocidos por el Ministerio de Cultura del Perú.¹ En los datos oficiales, en el Perú se han registrado 55 pueblos indígenas u originarios y 48 lenguas originarias o indígenas.² Según los Censos de 2017 (INEI 2017) en la región Loreto se han registrado hablantes de 27 lenguas indígenas, lo cual representa más del 50% de lenguas habladas en todo el Perú.

En este contexto, aunque el Ministerio de Educación (2013) menciona que el “kichwa”³ es una variedad de la lengua “quechua”, en los últimos censos nacionales del Perú (INEI 2017), el kichwa aparece como una lengua distinta al quechua. Según estos censos, 5.751 personas declararon que el kichwa es su lengua materna o idioma aprendido en su niñez. El 99 % de ellos vive en el departamento de Loreto y solo el 1 % se encuentra en otras regiones. Los hablantes de

¹ El Ministerio de Cultura es el organismo del Estado peruano encargado de registrar los pueblos indígenas u originarios (*El Peruano* 2017).

² El Ministerio de Educación es el órgano rector que oficializa los alfabetos unificados de las lenguas indígenas u originarias, por lo tanto implícitamente es el encargado de registrar dichas lenguas (*El Peruano* 2011).

³ La presente variedad kichwa de este estudio pertenece genéticamente a la rama Quechua A definida por Parker o Quechua II según Torero, citados en Adelaar (2007: 185).

kichwa del Napo en el Perú, al parecer son descendientes de poblaciones kichwas del Ecuador denominados *quijos* (Mayor y Bodmer 2009). Los mismos kichwas cuentan que sus padres o abuelos vienen del Ecuador. Si bien el número de hablantes del kichwa en el Perú aparenta ser muy pequeño, su parentesco lingüístico con la población que habla quechua (3.799.780 según INEI, 2017) relativiza esta situación. La lengua quechua y sus “variantes” es la entidad lingüística indígena con más hablantes en el Perú y posiblemente en América Latina.

En cuanto al dominio y uso de lenguas en la zona del río Napo, es posible encontrar un rango variado de situaciones sociolingüísticas, desde comunidades donde el kichwa es el principal medio de comunicación en todas las generaciones hasta comunidades donde el castellano casi ha reemplazado al kichwa entre la población adulta y los jóvenes, y donde aún es posible encontrar ancianos que hablan esta lengua indígena en contextos muy restringidos. En este rango de situaciones de uso de las lenguas en las familias y comunidades se puede encontrar múltiples realidades que revelan procesos históricos de abandono del uso de la lengua indígena en favor del castellano y también procesos de revitalización de las lenguas indígenas, a cargo de organizaciones indígenas de la zona y de agentes revitalizadores, en el contexto de mayores niveles de visibilización de los pueblos indígenas del Perú en los últimos 40 años.

Lenguas de herencia

Como se ha señalado en el apartado anterior, las variadas situaciones de uso de las lenguas en las comunidades plantean retos para la caracterización de estas lenguas. Anteriormente, se ha usado “segunda lengua” cuando la población ha abandonado la lengua indígena y ha adoptado el castellano como medio de comunicación predominante en ciertas comunidades. Por ejemplo, un egresado del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), siguiendo la terminología usual de este centro de estudios, llamó “segunda lengua” al kichwa en una comunidad del Medio Napo porque los niños aparentemente dominaban más el castellano que el kichwa. Vigay (2011), en su tesis sobre aplicación de estrategias para la enseñanza del kichwa como segunda lengua en una comunidad del Medio Napo, reporta que partió de un diagnóstico sociolingüístico de los padres de familia y los niños para plantear sus estrategias. Así, concluye que, según este diagnóstico, la mayoría de la generación de los abuelos habla el kichwa y poco o nada el castellano. La generación de los padres habla también el kichwa y habla el castellano en forma regular. Los niños que asisten a la escuela hablan regularmente el kichwa y el castellano. Del mismo modo, se señala que los padres sugieren que se trabaje de manera paralela el kichwa y el castellano. Sin embargo, debido a que los niños eran más explícitos en su dominio del castellano regional, concluyó que el kichwa es una segunda lengua para estos niños. Además, la caracterización sociolingüística de la zona del Medio Napo realizada como parte del estudio, lleva al autor a sostener que la mayoría de comunidades de esta zona, donde se encuentra la comunidad de Nina Yacu, manejan el kichwa como segunda lengua por la pérdida de identidad étnica cultural y lingüística (Vigay 2011: 61).

Sin embargo, por las respuestas a los ejercicios y actividades planteados como parte de este estudio, se nota que muchos niños, casi la mayoría, entienden el kichwa presentado en los relatos, ejercicios y conversaciones. Como es previsible, algunos niños que no escuchan en su hogar el kichwa como lengua predominante son los que no responden a las presentaciones de kichwa. Por

lo tanto, los materiales presentados en la aplicación de este estudio no son materiales para el aprendizaje de una segunda lengua propiamente dicha. Son materiales que presentan las actividades que los niños conocen y en las cuales participan escuchando kichwa, por eso desarrollan los ejercicios de comprensión que se presentan a través de tarjetas, láminas, en los cuales se mide la comprensión de palabras significativas. En realidad, el estudio, a pesar de que menciona que se tomó una prueba de entrada y otra de salida de manejo del kichwa a los estudiantes, no da evidencias concretas del manejo del kichwa por parte de cada estudiante y no se puede definir para cuáles de los estudiantes el kichwa es una segunda lengua propiamente dicha. En conclusión, este estudio de aplicación de propuestas de aprendizaje del kichwa como segunda lengua en la comunidad de Nina Yacu no es la aplicación propiamente dicha de una segunda lengua, se trata al parecer de la activación de una lengua indígena que se encuentra como conocimiento interiorizado en los niños, quienes no hablan esta lengua por las condiciones descritas por el tesista, es decir por la presencia de comerciantes y otras personas que hablan el castellano y discriminan las lenguas indígenas de la zona. Uno de los documentos más actuales del Estado peruano señala que en estos casos, la lengua originaria que no es hablada por niños indígenas, que más bien hablan el castellano, se llama “lengua de herencia” (Ministerio de Educación 2018: 18). Por lo tanto, seguimos esta definición oficial y para efectos de este artículo entendemos por lengua de herencia “la lengua indígena que los niños de ascendencia indígena no aprendieron en su primera socialización por diversos motivos y ahora es un potencial para que los niños y cualquiera de los integrantes de este pueblo indígena la aprendan y la usen según sus necesidades y aspiraciones”.

Algunos autores, distinguen entre “segunda lengua” y “lengua de herencia”. Mientras que **segunda lengua** es cualquier lengua que se aprende adicionalmente a la primera lengua, la **lengua de herencia** es una lengua muy relacionada culturalmente al aprendiz o al hablante de la misma. Así, en un sentido más estricto un aprendiz de lengua de herencia es bilingüe y la lengua que aprendió en el hogar no es la lengua dominante. En un sentido más amplio, un aprendiz de lengua de herencia tiene al menos alguna experiencia en la niñez con esta lengua aunque no la use como medio de comunicación (Polinsky y Kagan 2007). Si extendemos estas distinciones de los autores citados, es probable que los niños participantes en la experiencia del profesor Vigay en el Medio Napo, se puedan caracterizar como aprendices del kichwa como lengua de herencia en su sentido estricto y en su sentido amplio. Asimismo, es posible que hayan participado niños como hablantes de esta lengua de herencia pues los ejercicios planteados por el docente, como la escucha y lectura de relatos en la lengua kichwa, requieren un dominio aunque sea mínimo de esta lengua.

Experiencia en formación docente del programa FORMABIAP

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) inició sus actividades en 1988, luego de la firma de un convenio entre el Ministerio de Educación, la entonces Corporación Departamental de Desarrollo de Loreto (CORDELOR), la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y la ONG italiana Terra Nuova. Luego de un diagnóstico desarrollado con la participación de siete federaciones indígenas afiliadas a AIDSESP, se elaboró la propuesta para la creación de FORMABIAP y su funcionamiento en el Instituto Superior Pedagógico Loreto, con sede en la ciudad de Iquitos.

De esta manera, desde la gestación del programa, la participación de las organizaciones indígenas fue algo novedoso en el contexto nacional. En el transcurso de sus primeras tres décadas, esta participación se ha consolidado a través de diversas modalidades de gestión institucional, como la coejecución entre un instituto pedagógico público y una organización indígena nacional, la presencia de sabios indígenas en el proceso de formación docente y la participación de comuneros en la elaboración de distintos materiales educativos para la formación docente y la educación primaria en EIB.

En sus 31 años de trabajo, el FORMABIAP ha formado docentes indígenas para un buen número de comunidades amazónicas. De las 9 organizaciones regionales con las que cuenta AIDSESEP, FORMABIAP ha beneficiado a 5 organizaciones regionales.⁴ Sin embargo, debido a los procesos de descentralización de la formación docente adoptados por la organización matriz y sus federaciones regionales, y la disminución del apoyo de la cooperación internacional, el programa FORMABIAP atiende solamente a pueblos indígenas mayormente del departamento de Loreto. Así, a partir del año 2020 solo contaremos con estudiantes de los pueblos Kukama y Kichwa.

El FORMABIAP inició su labor formando docentes en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe con estudiantes de siete Pueblos Indígenas,⁵ cuyos territorios se ubican en las regiones de Loreto, Amazonas, Ucayali, Cerro de Pasco y Junín. En los siguientes años se incorporaron estudiantes de otros pueblos del norte y centro de la Amazonía.⁶ A mediados de la década de 1990, en alianza con las organizaciones regionales indígenas, el FORMABIAP inició tres programas de formación de maestros en servicio, en las sedes de Santa María de Nieva (Región Amazonas), San Lorenzo (Región Loreto) y Satipo (Región Junín). El FORMABIAP, con la formación de maestros en servicio en la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, amplió sus servicios de formación docente a los pueblos Ikitu y Yanesha (Trapnell *et al.* 2018).

En el año 2005, el FORMABIAP inició el desarrollo de una propuesta de formación de maestras en la especialidad de Educación Inicial Intercultural, con los pueblos Kukama-Kukamiria y Tikuna. Una experiencia parecida se ha desarrollado con la formación de maestras kichwas en Educación Inicial Intercultural, en convenio con el MINEDU, que logró titular a 30 docentes de este nivel, en el año 2019. Actualmente, el FORMABIAP desarrolla la formación inicial docente en EIB solamente para el nivel de educación primaria y con los pueblos indígenas Awajun, Shawi, Kichwa y Kukama-kukamiria. Cuando este año egresen los estudiantes shawis y awajunes, solamente habrá estudiantes de los pueblos Kukama y Kichwa.

De esta manera, el FORMABIAP, en sus 31 años de experiencia ha formado mayormente docentes indígenas para la Educación Primaria Intercultural Bilingüe, a través de diversos currículos de formación docente autorizados por el Ministerio de Educación pues en el Perú, la formación docente en los institutos y escuelas de formación superior públicos y privados se encuentra regulada por este ministerio. A pesar de este hecho, en el programa FORMABIAP siempre hemos asegurado que desde el diseño original se garantice la calidad de la formación atendiendo a las siguientes condiciones básicas: Dar un espacio equitativo para el desarrollo de la

⁴ Asociación Regional Pueblos Indígenas Selva Central (ARPI), Coordinadora Regional de Pueblos Indígenas San Lorenzo (CORPI), Organización Regional Pueblos Indígenas Amazonía Norte (ORPIAN), Organización Regional Aidesep Ucayali (ORAU) y Organización Regional Pueblos Indígenas Oriente (ORPIO).

⁵ Ashaninka, Awajun, Bora, Kukama Kukamiria, Shipibo Konibo, Uitoto, Wampis

⁶ Achuar, Tikuna, Shawi, Kichwa, Shiwilu, Kandozi Chapara, Nomatsigenga,

lengua indígena y el castellano a lo largo de la formación docente, salvo los últimos semestres en los cuales los estudiantes desarrollan la práctica pre-profesional y la investigación educativa para la culminación de las tesis de grado. Asegurar la presencia de un sabio indígena (que al inicio llamábamos *especialista indígena*) que asesore a los estudiantes en la profundización de los conocimientos indígenas y el uso de la lengua indígena para cada uno de los pueblos presentes en la formación docente. Contar en lo posible con un lingüista y un antropólogo para cada pueblo indígena presente en la formación docente. Gestionar el tratamiento de las áreas curriculares de Sociedad y Naturaleza desde una visión holística e integradora propia de las visiones indígenas que conciben el bosque, el territorio y las comunidades humanas como espacios integrados y relacionados, en los cuales no hay un predominio de la acción humana sino un clima de respeto a los seres tutelares de los diversos mundos coexistentes. En las últimas etapas de FORMABIAP se ha logrado incorporar el desarrollo de un proyecto educativo como eje integrador de las diversas áreas curriculares, con base a una actividad transversal como el uso de plantas curativas para el fortalecimiento espiritual y físico de las personas, o la revaloración de los preparados de yuca como alimentos saludables para los pueblos Kichwa y Kukama, para mencionar los dos últimos proyectos trabajados en nuestro programa.

Logros del uso de lenguas en la formación docente

Teniendo a la vista las diversas situaciones de uso actual de la lengua indígena y el castellano, en las comunidades indígenas, se ha caracterizado de manera general cuatro escenarios de uso de estas lenguas, a fin de orientar el diseño de las estrategias de uso de lenguas en la educación primaria. Estos escenarios son:

Escenario A. Comunidades donde la lengua indígena se usa mayoritariamente en casi todas las generaciones de tal forma que los niños al ingresar a la escuela poseen un dominio mayoritario de la lengua indígena y muy poco conocimiento del castellano.

Escenario B. Comunidades donde los niños tienen un dominio tanto de la lengua indígena como del castellano debido a la relación más intensa con castellano hablantes. En estas situaciones se encuentran diversos tipos de bilingüismo con diversos dominios de las lenguas involucradas.

Escenario C. Comunidades donde las generaciones jóvenes tienen un mayor dominio del castellano y poco uso de la lengua indígena. Las generaciones de mayor edad generalmente usan todavía la lengua indígena.

Escenario D. Comunidades donde la lengua indígena está en peligro de desuso porque solamente la hablan quienes tienen más edad y la usan en contextos restringidos. El castellano es la lengua de uso predominante en casi todas las generaciones.

Los cursos de didáctica de las lenguas parten de estas caracterizaciones para definir si la lengua indígena o el castellano son la lengua materna o lengua de uso predominante de los niños que asisten a determinada escuela.

Del mismo modo, los estudiantes antes de ingresar a la carrera de EIB, deben pasar por unos exámenes de entrada para definir cuál es el dominio de la lengua indígena y el castellano. En el caso de algunos pueblos indígenas como Kukama, Shiwilu y Kichwa del Bajo Napo o del Tigre, se constata que la mayor parte de los postulantes no tiene dominio de la lengua indígena porque provienen de comunidades caracterizadas como los escenarios C y D. Algunos de ellos, conocen palabras o expresiones de la lengua indígena porque las escucharon en su niñez de parte de sus abuelos o de las personas de mayor edad.

El programa FORMABIAP asume el reto de formar a estos jóvenes como docentes de EIB, aunque ingresan con un dominio muy elemental o casi nulo de la lengua indígena. Para este fin, se ofrecen las condiciones básicas para que dichos estudiantes al término de su carrera tengan un dominio básico que les permita usar dicha lengua indígena en el proceso de aprendizaje de los niños en la escuela. Así, existe un taller de lengua indígena en la formación docente para que los futuros maestros de EIB desarrollen su dominio y conocimiento de dicha lengua. En el caso de los estudiantes que hablan la lengua indígena como lengua materna o de uso predominante, en este taller desarrollan su lengua para nuevos discursos en su función de docentes y también desarrollan habilidades escritas. En cambio, los estudiantes que ingresaron con poco dominio de su lengua indígena deben aprender esta lengua en este taller. Y como es un programa de EIB, los estudiantes cuentan con un taller de castellano para mejorar su dominio de esta lengua ya sea como su lengua materna o como segunda lengua.

Sin embargo, el taller de lengua indígena en la formación docente no es suficiente para un aprendizaje adecuado de dicha lengua teniendo en cuenta que el docente deberá guiar el aprendizaje de esta lengua con los niños de educación primaria. El programa brinda a estos futuros docentes la oportunidad de practicar su lengua indígena con el sabio indígena contratado con este fin, además tiene a sus compañeros de otras secciones superiores que ya manejan ciertas habilidades orales y escritas. Por otro lado, las mayores oportunidades de aprendizaje de la lengua indígena en peligro de desuso ocurren cuando los estudiantes regresan a sus comunidades para desarrollar la práctica pre-profesional y la investigación educativa. En estos momentos tienen la oportunidad de dialogar con sus abuelos y otros adultos que conocen la lengua indígena y quienes se sienten satisfechos de poder hablarla después de tantos años de desuso. Los testimonios de los egresados de FORMABIAP revelan que el mayor impulso para aprender la lengua indígena en proceso de desuso es el propio interés del aprendiz. Este interés y motivación de recuperar la lengua de sus abuelos es tal vez uno de los factores más importantes para el aprendizaje o reaprendizaje de la lengua indígena en las nuevas generaciones.

Por lo tanto, uno de los avances del programa FORMABIAP en cuanto a las caracterizaciones de uso de las lenguas es haber distinguido, en las comunidades indígenas, entre las primeras lenguas y las segundas lenguas. En los primeros años, era más usual encontrar estudiantes de educación primaria y aspirantes a ser docentes con un dominio de la lengua indígena y poco uso del castellano, de tal manera que en estos casos se ha hablado regularmente de la lengua indígena como “primera lengua” o “lengua materna”. Obviamente que el castellano se caracterizaba como “segunda lengua”. En el caso de los pueblos Kukama, Shiwilu y Kichwa del Medio Napo, por el desuso de la lengua indígena en las nuevas generaciones, se hablaba de “kukama como segunda lengua” para los estudiantes kukamas que ingresaban al programa con el castellano como “lengua materna”.

Sin embargo, con el aumento de las migraciones de las poblaciones indígenas hacia las ciudades se produjeron cambios en el uso de las lenguas en las comunidades indígenas de la Amazonia peruana y entre las poblaciones indígenas llegadas a las zonas urbanas. Tales cambios ameritan revisar tal vez las situaciones sociolingüísticas en las nuevas configuraciones producidas por las movilizaciones y las migraciones de las poblaciones indígenas en el país. Se hace necesario también redefinir las categorías de “lengua materna” y “segunda lengua” en los escenarios de bilingüismos dinámicos. Por ejemplo, se dan casos de estudiantes de educación primaria y también de educación superior que tienen como “lenguas maternas” el castellano y la lengua indígena, con diversos grados de dominio de ambas. Por lo tanto, para ellos, una segunda lengua sería otra lengua indígena que deben aprender en su proceso de escolarización. El aprendizaje del inglés en este caso se llama “inglés como lengua extranjera”, en el contexto del nuevo currículo de educación básica regular actualmente vigente en el Perú. En el caso de la revitalización de lenguas indígenas en proceso de desuso o peligro de desaparición, no parece adecuado llamarlas “segundas lenguas” porque tienen un vínculo cultural muy fuerte con los aprendices de estas lenguas. Las comunidades que deciden recuperar su lengua indígena desactivada por el desuso tienen motivaciones fuertes para volverlas a hablar. Por eso, se habla de “lenguas de herencia”.

Retos del aprendizaje del kichwa como lengua de herencia

Una vez caracterizado el kichwa como lengua de herencia para ciertas poblaciones del río Napo y del río Tigre, en cuyas familias se observa un desuso de la lengua indígena en las nuevas generaciones a favor del uso casi generalizado del castellano, ahora es posible diseñar mejor su aprendizaje, reactivación y revitalización, en educación inicial y en educación primaria, del mismo modo que en la formación docente. En el Perú, la educación secundaria EIB es todavía una tarea por realizar y es tal vez una de las causas de los bajos rendimientos académicos en los jóvenes indígenas que culminan la Educación Básica Regular. Se ha constatado que en estas secundarias, los jóvenes indígenas hablantes de lenguas indígenas como lenguas maternas o lenguas de herencia, no alcanzan los estándares nacionales de dominio del castellano y de la lengua indígena, porque el proceso académico está desarrollado solamente en castellano por parte de docentes que hablan solamente el castellano y no desarrollan procesos adecuados de aprendizaje del castellano y menos de la lengua indígena.

En el caso del kichwa, en primer lugar se debe mejorar el diagnóstico de las familias y los estudiantes para definir en qué casos se trata de kichwa como lengua de herencia. Hecho adecuadamente este diagnóstico, se podrá diseñar mejor los procesos didácticos que se deben desarrollar en la escuela y construir las mejores alternativas por parte de docentes y padres de familia para reactivar la lengua en la comunidad. Si los abuelos y los pobladores de más edad, que todavía tienen el recuerdo de la lengua indígena, deciden por propia voluntad volver a hablar la lengua indígena, especialmente a los niños, se logrará avanzar en el aprendizaje de esta lengua que corre el peligro de desuso y ya no se transmite a las nuevas generaciones.

El Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Estadística e Informática han desarrollado un censo en cerca de 26.000 comunidades a nivel nacional para definir con más precisión si la lengua indígena se habla en dichas comunidades como lengua materna o como lengua de herencia a fin de definir si les corresponde la forma de atención de Desarrollo o la forma

de atención de Revitalización.⁷ Sin embargo, este proceso tan necesario tiene más utilidad para definir de manera general si las escuelas deben desarrollar una de las formas de atención ya definidas para la EIB (Ministerio de Educación 2018). También este reconocimiento tiene implicancias salariales porque los docentes que trabajan en estas escuelas de EIB tienen un bono adicional que debe ser distribuido de acuerdo a la caracterización oficial que realice el Estado. Pero, para llevar a cabo los procesos didácticos más finos, los docentes necesitan hacer un diagnóstico más preciso para saber qué estudiantes tienen el kichwa como lengua materna y quiénes la tienen como lengua de herencia, muy importante para diseñar las estrategias y los materiales más pertinentes para cada caso.

Tal vez, el trabajo coordinado entre docentes y padres de familia para la reactivación de la lengua indígena considerada como lengua de herencia sea el proceso más potente y seguro para lograr la revitalización de dicha lengua. Por lo tanto, su aprendizaje en el espacio escolar será más auspicioso. En el Perú, existen ya lineamientos legales nacionales que fomentan este proceso de revitalización cultural y lingüístico (El Peruano 2017, 2016a y 2016b; Ministerio de Educación 2018 y 2016). Ahora, la labor está en manos de las comunidades indígenas que decidan recuperar y revitalizar su cultura y su lengua indígena en trabajo conjunto con sus docentes. Asimismo, la responsabilidad está en las entidades del Ministerio de Educación en sus órganos locales (UGEL) y regionales (DRE) de incorporar en sus proyectos educativos locales y regionales este proceso como parte de las políticas públicas.

En la formación docente se plantea el reto de diagnosticar mejor el dominio de lenguas entre los aspirantes a maestros que llegan a la institución. De igual manera, si se define quiénes tienen el kichwa como lengua de herencia, será más posible lograr que estos estudiantes lleguen a dominar esta lengua para que cumplan adecuadamente su labor de docente cuando deban desarrollar el kichwa en las comunidades donde les toque trabajar.

Para la formación docente, queda bastante claro que si se define qué estudiantes tienen el kichwa como lengua de herencia se podrá planificar los talleres de kichwa incluyendo a estos estudiantes junto con aquellos que tienen el kichwa como lengua materna. En estas condiciones, los estudiantes pueden aprovechar estos espacios curriculares para mejorar su conocimiento y uso de esta lengua. Y deben ser conscientes de aprovechar la presencia del sabio kichwa que los acompaña durante la fase presencial en la sede de estudios en Iquitos. Asimismo, podrán planificar el aprendizaje de esta lengua en sus comunidades cuando vayan a ellas en las fases descentralizadas para desarrollar su práctica pre-profesional y la investigación educativa.

En el caso de los formadores de docentes que tienen a su cargo estudiantes con kichwa como lengua de herencia, es fundamental que ellos conozcan mecanismos más adecuados para diagnosticar de manera más fina a tales hablantes y aprendices de kichwa como lengua de herencia. Este conocimiento permite desarrollar procesos didácticos que mejoren los aprendizajes y procesos de evaluación que midan adecuadamente los progresos de cada aprendiz.

Un reciente estudio con algunos docentes kichwas, egresados de FORMABIAP y reconocidos como hablantes de kichwa como lengua de herencia (Vallejos *et al.*, en prensa), ha demostrado que ellos han ganado varias habilidades de comprensión y producción en esta lengua. Así, un hablante de kichwa como lengua materna los ha calificado como hablantes de un nivel

⁷ El Ministerio de Educación ha diseñado tres formas de atención para las escuelas EIB del país: EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico; EIB de Revitalización Cultural y Lingüística, EIB en Ámbitos Urbanos.

“intermedio”. Sin embargo, estos hablantes muestran todavía algunos rasgos lingüísticos que son diferentes a los de los hablantes de kichwa como lengua materna. Como el kichwa es una lengua sufijante, los hablantes y aprendices de kichwa como lengua de herencia tienen dificultades en el uso de algunos sufijos. Por ejemplo, un hablante muestra que está todavía en proceso de aprendizaje de los morfemas de acusativo *-ta* y causativo *-chi*. Este hablante, en una narración, produce la oración “*Pay-pa allku sumak-ta kushi-ya-shka*” (*Su perro se alegró bien*), cuando el contexto de la narración exigía hablar del dueño del perro, para la cual debía producir la oración “*Pay-pa allku-ta sumak-ta kushi-ya-chi-shka*” (*Hizo que su perro se ponga muy contento*), que implica usar la marca de acusativo *-ta* en el objeto de la oración y poner el causativo *-chi* en el verbo.

Los resultados del mencionado artículo plantean muchos retos para la formación docente cuando se trata de planificar e implementar el aprendizaje del kichwa o del kukama como lenguas de herencia. El punto más inquietante de estos retos es saber cuáles son los resultados de la enseñanza que implementan estos egresados con sus estudiantes de educación inicial y primaria. ¿Estarán los niños usando algunos sufijos de manera inadecuada siguiendo el modelo de su docente? ¿Los abuelos hablantes de kichwa como lengua materna estarán evaluando la producción del kichwa de estos estudiantes de inicial y de primaria que son monitoreados por docentes que tienen kichwa como lengua de herencia? Más interrogantes se pueden formular para afrontar los retos de manera constructiva y eso es una tarea de la institución formadora. En este trabajo hemos tratado de reconocer los retos más evidentes.

Conclusiones

El programa FORMABIAP desde sus inicios se planteó la necesidad de abordar de manera diferenciada la enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas que ahora se pueden reconocer como *lenguas de herencia*. En los primeros tiempos, se hablaba de “lengua indígena como segunda lengua” siguiendo las corrientes teóricas de ese entonces. Sin embargo, desde el inicio hubo una conciencia de enfrentar este hecho hablando de “reactivación de la lengua indígena” cuando todavía no se hablaba de “revitalización” o de “lenguas de herencia”.

Los cambios ocurridos en las configuraciones sociolingüísticas de las comunidades indígenas y de las zonas urbanas donde llegan las migraciones indígenas, plantean la necesidad de examinar mejor las herramientas teóricas y metodológicas para diagnosticar de manera más eficiente estas nuevas realidades. Hablar de kichwa como *lengua de herencia* es un primer paso al respecto y permite enfrentar mejor el caso de aprendices y hablantes de esta lengua en las comunidades donde su uso ha sido desplazado por el castellano en las generaciones más jóvenes. La existencia de abuelos y pobladores de mayor edad que todavía conservan su lengua indígena o la recuerdan, permite incorporarlos en los procesos de revitalización en el ámbito comunal y en la escuela. Esto es solo posible si el maestro y los padres de familia deciden revitalizar su lengua indígena de manera autónoma y con conocimiento de causa.

En el Perú, durante los últimos 10 años, se han producido sorprendentes cambios y avances en las políticas nacionales culturales y lingüísticas en favor de la diversidad cultural y lingüística. Estas políticas nacionales son oportunidades para posicionar mejor las lenguas indígenas y son oportunidades para desarrollar procesos de revitalización cultural y lingüística de manera conjunta e integrada. Sin embargo, hay todavía brechas enormes en el verdadero reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas quienes exigen una mayor autonomía para su autogobierno y el respeto a la integridad de sus territorios ancestrales.

Los retos planteados para el tratamiento del kichwa como lengua de herencia en el programa FORMABIAP son posibles de enfrentar pues dependen de la institución y de sus integrantes. Sin embargo, el reto más fuerte es lograr que la UGEL respectiva y la Dirección Regional de Educación de Loreto asuman su responsabilidad para comprender estos retos y apoyar a nuestro programa en el marco de ejecución de políticas públicas efectivas.

FERNANDO GARCÍA RIVERA es lingüista y educador, tiene el quechua como lengua materna y es profesor del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) desde hace 30 años. Tiene una Maestría en Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad San Simón de Cochabamba (Bolivia) y un Doctorado en Investigaciones Educativas por el Instituto Politécnico Nacional de México.

Bibliografía

- ADELAAR, Willem. 2007. *The Languages of the Andes*. Nueva York: Cambridge University Press.
- EL PERUANO. 2017. “Decreto Supremo que aprueba la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad”. *DECRETO SUPREMO N° 005-2017-MC*. 10 de agosto.
- _____. 2016a. “Aprueban la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe”. *DECRETO SUPREMO N° 006-2016-MINEDU*. 9 de julio.
- _____. 2016b. “Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la Ley N° 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú”. *DECRETO SUPREMO N° 004-2016-MC*. 22 de julio.
- _____. 2011. “Ley N° 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú”. 5 de julio.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI). 2017. *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. <<http://censos2017.inei.gob.pe/redatam/>> [Consulta: 5 de enero de 2019].
- MAYOR, Pedro y Richard BODMER. 2009. *Pueblos indígenas de la Amazonía peruana*. Iquitos: CETA.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. 2018. *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)*. Aprobado por Resolución Ministerial N° 519-2018-MINEDU del 20 de septiembre de 2018. Lima: Minedu.
- _____. 2016. *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Resolución Ministerial N° 629-2016-MINEDU* del 14 de diciembre de 2016. Lima: DIGEIBIR - Ministerio de Educación.
- _____. 2013. *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú*. Primera Edición. Lima: DIGEIBIR - Ministerio de Educación.
- POLINSKY, Maria y Olga KAGAN. 2007. “Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom”. *Language and Linguistics Compass*. Vol. 1, N° 5, 368-95.
- TRAPNELL FORERO, Lucy; Dubner MEDINA TUESTA y Sandra ROBILLIARD FERREIRA (eds.). 2018. *Formabiap: Repensando la Educación Intercultural Bilingüe*. Iquitos, Perú: FORMABIAP. <<http://www.formabiap.org/sitio/index.php/publicaciones/libros>> [Consulta: 5 de enero de 2019].
- VALLEJOS, Rosa; Fernando GARCÍA y Haydeé ROSALES ALVARADO. En prensa. “Indigenous languages in higher education: case studies from the Amazon of Peru”. En Rosita L. Rivera y Eva Rodríguez González (eds.), *Integrating Context-based Approaches to Language Assessment in Multilingual Settings*. Capítulo en evaluación.
- VIGAY TEHUAY, José Arquímedes. 2011. “Experiencia de aplicación de una propuesta de enseñanza-aprendizaje del kichwa como segunda lengua con el III Ciclo en la I.E N° 601014 de Nina Yacu - Medio Napo”. Tesis para optar el título de Profesor en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Iquitos: FORMABIAP.