

Identidad lingüística e Intercomprensión en el Perú: la enseñanza/aprendizaje de lenguas en aulas multilingües de la Amazonía

Maggie Romani Miranda

Universidad Ricardo Palma
Universidad Nacional Mayor de San Marcos – Perú



Résumé : *L'article qui suit se propose de décrire l'ancien panorama des peuples qui, pour des raisons de commerce ou de migration (volontaire ou causée par violence) maintenaient des échanges constants entre eux et développaient, par ce biais, l'intercompréhension entre eux-mêmes. De même, sera décrit le contexte actuel de l'interaction communicative entre les locuteurs de langues amazoniennes de la famille Arawak. Y a-t-il une intercompréhension entre eux ? Quelles stratégies ont développé les habitants pour pouvoir se comprendre ? Quels sont les facteurs linguistiques et extralinguistiques qui facilitent l'intercompréhension entre langues apparentées ? Pour fournir des réponses, nous allons diriger notre attention vers le processus d'apprentissage et d'enseignement des langues asháninka, nomatsiguenga et yanasha dans des contextes multilinguistiques tels qu'on les développe dans les contextes de la dite Education Bilingue Interculturelle en Amazonie péruvienne.*

Mots-clés : *intercompréhension, plurilinguisme, diversité culturelle, langues indigènes, interculturalité*

Resumen : *El presente artículo pretende describir el panorama antiguo de los pueblos que, por una situación de comercio o migración (voluntaria o por desplazamiento inducido violentamente), mantuvieron un intercambio constante y desarrollaron, dentro de ese proceso, la Intercomprensión lingüística entre sus miembros. Asimismo, se describe el contexto actual de interacción comunicativa entre los usuarios de lenguas amazónicas de la familia Arawak: ¿existe intercomprensión entre ellas?, ¿qué estrategias han desarrollado sus hablantes para poder intercomprenderse? y ¿cuáles serían los factores lingüísticos y extralingüísticos que favorecen la intercomprensión de estas lenguas emparentadas? Para este cometido, centramos nuestra atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas asháninka, nomatsiguenga y yanasha en contextos multilingües, como es el caso que se desarrolla dentro de la llamada Educación Bilingüe Intercultural en la Amazonía peruana.*

Palabras clave : *intercomprensión, plurilingüismo, diversidad cultural, lenguas indígenas, intercultural*

Abstract : *The purpose of this article is to describe the ancient scenario of the people who kept constant exchanges among their members due to trade and migration (voluntary migration or development induced displacement/ forced migration), and developed within the process a linguistic intercomprehension among them. In addition, the current context of communicative interaction among speakers of Amazonian languages of the Arawak family is also described. Is there intercomprehension? What strategies did the speakers develop in order to apply intercomprehension? Which linguistic and extralinguistic factors encourage the intercomprehension of these daughter languages? To accomplish all of this, we will focus on the process of teaching and learning ashaninka, nomatsiguenga, and yanesha, throughout multilingual contexts such as the case of Intercultural Bilingual Education in the Peruvian Amazon.*

Key words : *intercomprehension, plurilinguism, cultural diversity, indigenous languages, intercultural*

Introducción

En el Perú existen por lo menos unas 43 lenguas vigentes, agrupadas en 19 familias lingüísticas (Solís, 2002: 140). Propuestas más recientes como las del Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos, plantean que en este país se hablan 68 lenguas y existen unas 76 etnias, de las cuales 60 se ubican en el área amazónica, 15 en el área andina y una en la zona costera (INDEPA, 2009: 1).

Esta gran diversidad lingüística y cultural ha sido y es un gran desafío para el Estado peruano en tanto que uno de sus anhelos es la revitalización y el fortalecimiento de lenguas minoritarias que, en el caso peruano, son las lenguas indígenas o amerindias. En este sentido, en coordinación con algunos organismos e instituciones ha destinado parte de sus recursos a la enseñanza de lenguas indígenas con el fin de reconocerlas, fortalecerlas y/o revitalizarlas.

Los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) son las propuestas más elementales de revitalización y de fortalecimiento de lenguas dentro de una política lingüística equilibrada e inclusiva. En este marco, se incluye la enseñanza de lengua indígena como primera o segunda lengua; así por ejemplo, se dicta la materia de *Lengua Indígena* como fortalecimiento de la L1 para indígenas bilingües que tienen una competencia parcial de su lengua o para aquellos que la estén aprendiendo como segunda lengua. A pesar de ello, los métodos para la

enseñanza de estas lenguas aun no son claros y muy pocos han tenido resultados más o menos favorables, sobre todo cuando el contexto peculiar que presenta esta enseñanza exige un método distinto al tradicional que se aplica a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Diversidad lingüística y política de lenguas

La actual *Constitución Política del Perú* reconoce como lenguas oficiales al castellano y, en las zonas donde predominen, al quechua, al aimara, y las demás lenguas aborígenes. Según el Artículo 2 (numeral 19) de esta Carta Magna, todo peruano tiene derecho a usar su propia lengua ante cualquier autoridad mediante un intérprete; sin embargo, en el Perú coexisten muchas lenguas con sus respectivas variantes lingüísticas o dialectos; no existe un solo castellano sino distintos castellanos peruanos: el costeño, el andino y el amazónico; y lo que es más llamativo aun, distintos castellanos costeños, andinos y amazónicos. Asimismo, el quechua, planteado inicialmente como lengua con variantes dialectales, posee hoy por hoy el estatus de familia de lenguas, hay distintas lenguas quechuas. Es decir, existe tanta diversidad que nos surge la pregunta: ¿cómo sería posible ser justo con todos los hablantes de estas lenguas teniendo un marco legal con solo algunos artículos referidos a lenguas y en los que prácticamente se presentan ciertas ambigüedades como: a) “en las zonas en donde predominen” y b) “usar su propia lengua mediante un intérprete”? En primer lugar, según el artículo 48, “en las zonas en donde predominan los que se reconocen quechuas, aimaras o cualquier otro grupo étnico, pero que no hablan o usan la lengua indígena por razones ajenas a una deslealtad lingüística, no serían oficiales ninguna de sus lenguas ancestrales; el quechua, el aimara u otra lengua indígena no tendrían estatus de “idioma”. Es por ello que la *Constitución Política del Perú* debería reconocer que existen hablantes que no usan sus idiomas ancestrales, pero que sí se identifican con las lenguas y culturas de sus padres, son peruanos que quieren rescatar lo propio y se autodenominan con mucho orgullo quechuas, aymaras, asháninka, shipibos, etc. Por otro lado, en las zonas en donde la colonización ha mermado no solo los territorios originarios sino los derechos de los indígenas, haciendo que se desplacen; o mejor dicho, expulsándolos violentamente de sus tierras, no serían oficiales las lenguas originarias y no podrían ser usadas con los mismos derechos por la simple razón de que no predominan numéricamente sus hablantes. Estos pequeños grupos, como es el caso de algunos asháninkas que habitan en las zonas cercanas a la Carretera Central (Departamento de Junín, Selva Central del Perú), hablan, usan su lengua materna, mantienen algunas de sus costumbres y quieren que sus hijos las aprendan; sin embargo, el Artículo 48 crea un contexto que, al parecer no los incluye. En segundo lugar, debemos notar que el recurrir a intérpretes para el uso de las lenguas indígenas puede quedarse solo como un deseo escrito en papel, ya que no existen en el Perú intérpretes, ni en

cantidad, ni preparados plenamente para desempeñar esta labor de respeto hacia el individuo indígena que es juzgado, que es acusado, o simplemente estafado y desea defensa ante el poder judicial.

Como podemos notar, el marco legal actual para las lenguas indígenas puede ayudar parcialmente en teoría. Pareciera que en realidad, lenguas indígenas, según la *Constitución Política*, poseen una oficialización de segundo orden. En este sentido, el panorama legal, hace que a la fecha, todas las sociedades amerindias continúen en la condición de comunidades súbditas.

A pesar de todo, no queremos desmerecer la labor que hacen algunas entidades y organismos nacionales por mejorar este panorama. Tal es el caso del Ministerio de Educación, de las universidades estatales, la Defensoría del pueblo, entre otros; que vienen trabajando en estos últimos tiempos con más fuerza, luego de reconocer que la diversidad es un tema que merece mayor atención.

El contacto lingüístico y los contextos multilingües en el Perú

No resultaría extraño afirmar que en el Perú el aprendizaje de lenguas se inició hace muchos siglos atrás por un asunto de intercambio entre los diferentes miembros de los pueblos amazónicos y andinos. Existen diversos estudios que hablan sobre el contacto de lenguas indígenas peruanas que podrían dar fe de esto.

El estudio del contacto lingüístico se ha apoyado en otras ciencias como la Arqueología y la Historia, las cuales han presentado algunas evidencias sobre la interrelación de distintos grupos amerindios y han explicado la presencia de ciertas manifestaciones culturales en zonas andinas y amazónicas. Otros estudios muestran cómo algunos grupos étnicos se desplazaron desde zonas muy lejanas (territorios originarios) a sus espacios ocupados en la actualidad, como lo es el caso de los machiguenga (Casevitz & Dollfus, 1988).

Pareciera que los procesos de trueques y correrías en una etapa anterior de la historia peruana hicieron que varias etnias experimenten un proceso más fuerte que el contacto cultural y lingüístico: un intercambio constante. Así, se han hallado, por ejemplo, algunos instrumentos de procedencia amazónica entre los restos arqueológicos encontrados en la Costa y Sierra del Perú, lo cual evidenciaría que existieron amplias redes de intercambio desde épocas pre-incaicas (Lathrap, 1973:172).

Por otra parte es interesante mencionar la función de los piro o yine (de la familia Arawak) como intermediarios entre el Inca y algunas poblaciones amazónicas (Camino, 1977:125). Los piro, caracterizados por su espíritu astuto y comerciante, fueron los intermediarios entre los pueblos andinos y amazónicos a través de la vía de los ríos Ucayali-Urubamba. Asimismo, al viajar constantemente por el Alto-Urubamba para comercializar con los quechua, se contactaron con los

machiguenga (de la familia Arawak), lo que nos hace suponer que mantuvieron relaciones con este grupo; y en efecto, lo hicieron, ya que la historia nos habla de su relación con el curaca machiguenga (máxima autoridad de este grupo étnico) y de las ventas que ellos hacían de las mujeres y niños esclavizados machiguengas a otros pueblos. Por su parte, Camino (1977:128) menciona que los piro, a través de la vía fluvial del Ucayali se contactaron con los shipibo, cocama y omagua y “las necesidades del comercio en una zona tan extensa y poblada de etnias obligó a los piro a aprender algo de los idiomas de sus vecinos. El autor menciona que varios exploradores y viajeros nos informan que muchos sabían quechua, machiguenga, conibo, amahuaca, español, portugués, etc.”.

Hay más estudios arqueológicos que presentan evidencias del contacto entre andinos y amazónicos antes de la llegada de los españoles. Solo basta con mirar la vestimenta del Inca y se encontrará en sus adornos plumas de aves exóticas que no había en los Andes. Las hachas de bronce andinas que se encontraron en territorio asháninka (de la familia Arawak), el desarrollo de los tejidos, la adopción de instrumentos musicales de viento, como la antara y la flauta por esta etnia, entre otros, podrían ser indicios de una considerable relación no solo cultural sino también lingüística.

Más adelante, durante la Colonia, la reducción de los indígenas para facilitar la denominada Evangelización (siglos XVI y XVII) generó un proceso de contacto inducido entre diferentes grupos étnicos. En esa época el quechua, lengua ancestral de los incas, fue la lengua general y por ende de uso masivo. Fue así que las primeras misiones de Jesuitas enseñaron el *inga* de un modo casi intenso a los indígenas amazónicos. La lengua quechua surgió entonces para superar “la dificultad” de tener que aprender y hablar varias lenguas. También mencionan las crónicas que luego se impartían clases de español de modo sistemático en estos centros misionales que funcionaban como escuelas. Por su parte, los misioneros franciscanos castellanizaron a las poblaciones de la Selva Central. ¿Quién pudiera haber intensificado la Intercomprensión en esa época y evitar la desaparición de muchas lenguas originarias en este proceso?

Algo similar a lo expuesto ocurría en la selva. El maina (de la familia Candoshi), el omagua (de la familia Tupí), el tucano (llamado encabellado), el cunibo (de la familia Pano) y el piro fueron lenguas amazónicas de relación (Solís 2002:96); como hoy lo son las lenguas asháninka y awajún (de la familia Jíbaro). Algunos estudios hablan sobre la facilidad de aprender estas lenguas y de allí su razón de ser lenguas generales, como lo es el caso del omagua que se puede aprender, según algunos, en ocho días. Por otro lado, en el caso del asháninka hemos observado que los nomatsiguenga aprenden con gran facilidad esta lengua y reactivamente los machiguenga, pero no los yanasha, a pesar de ser los tres de la misma familia lingüística (Arawak). Posiblemente esto se deba a que los yanasha fueron muy interferidos por el quechua. Nuestro análisis posterior explicará más al

respecto. Con todo, la duda que nos queda es sobre el proceso de aprendizaje, pues poco sabemos sobre este y si estos hablantes antes de ser bilingües pasaron tal vez por un proceso de Intercomprensión.

En la época del Boom del caucho algunos grupos convivieron obligatoriamente. Se los sacó de sus etnias y de sus territorios originarios y se los esclavizó. Esto generó lo que muchos denominan dislocación tribal o desorden inducido en las culturas y lenguas, lo que trajo serios problemas en la clasificación lingüística de estos grupos. Debemos mencionar que en esta época, aproximadamente el 79% de los obreros que trabajaron en la extracción del caucho fueron indígenas. Según Solís (2002:26) este contexto significó el desplazamiento de lenguas y culturas y la posterior extinción de muchas lenguas.

Por otra parte, el estudio de préstamos lingüísticos entre las distintas lenguas amerindias del Perú constituye una evidencia de intercambio lingüístico anterior. Incluso, hoy en día se mantiene este intercambio por cuestiones territoriales como es el caso de algunos asháninka quienes conviven en una misma zona con grupos quechuas o hispanos; o por situación de ubicación en zonas de frontera, como los culina o madija quienes en su mayoría hablan culina o madija, español y portugués brasileño.

En las lenguas arawak, que son de nuestro interés en este artículo, un préstamo muy común es *koriki* o *kireki* ‘dinero, monedas’, que proviene del quechua *qori* ‘oro’. Posiblemente este préstamo se dio en la época incaica con los procesos de intercambio. Otro préstamo como *ari* ‘bien’ para asentir o afirmar es también quechua y es usado por los nomatsiguenga, asháninka y machiguenga. En asháninka la palabra para mujer es *tsinani*, con sus alternantes *tsinane* (también para *nomatsiguenga*) y *chinani*; todas ellas parecen provenir de una lengua quechua *ch’ina*. Como alternativa, existen los préstamos *coya* para el yanesha y *koya* para el asháninka que provienen del quechua *koya*, con traducción ‘mujer’.

Asimismo, en el castellano de la región amazónica existen verbos como *mitayar*, que significa ‘ir a cazar carne de monte (mamíferos del bosque)’ y que muy probablemente provenga del quechua *mitayoq*, ‘servidumbre del Inca’ quien era el que iba a realizar este oficio como su esclavo. Por otro lado, algunos de los préstamos del castellano para las lenguas Arawak son: *jabon* ‘jabón’, *sapat* ‘zapato’, *cochill* ‘cuchillo’, *papell* ‘papel’, *keroseñ* ‘kerosene’, etc.; todas ellas usadas por los yanesha. En cambio, *perota* ‘pelota’, *karison* ‘calzón’, *pirato* ‘plato’, *cochara* ‘cuchara’, etc., son usadas por los asháninka.

El castellano y el quechua también han interactuado, generando palabras muy peculiares, por ejemplo la palabra *calato* ‘desnudo’ usado por los hispanos proviene del quechua *q’ala*, así como *pucho* ‘resto del cigarro’ proviene del quechua *puchu*, pero en la selva peruana, también hay híbridos como *buchisapa* ‘panzón’ (*buchi*:buche y el sufijo quechua *sapa*:grande), o regionalismos como

sachapapa ‘falsa papa’, *sachavaca* ‘falsa vaca’, *sachatomate* ‘falso tomate’ que se componen de una raíz castellana y *sacha* que se puede traducir como ‘falso’.

El estudio del contacto lenguas en la Amazonía peruana

Para el caso específico de la Amazonía peruana, en donde hay mayor diversidad lingüística (38 lenguas aproximadamente), los contactos lingüísticos y culturales se pueden apreciar desde tres posturas: a) quechua-lengua amazónica, b) castellano-lengua amazónica y c) lengua amazónica-lengua amazónica. Sin embargo, hasta el momento, poca atención ha recibido algunos tipos de contactos, como los tipos castellano con lengua amazónica y lengua amazónica con lengua amazónica. En efecto, los estudios lingüísticos se han parcializado mucho, es muy raro encontrar trabajos que hablen de la influencia de lenguas indígenas amazónicas en el castellano peruano, por ejemplo.

En los últimos años, hemos visto cómo los investigadores de Lingüística Amazónica peruana han comenzado a explorar este asunto. El estudio del contacto lingüístico en la Amazonía ha empezado a ser importante para la Lingüística, ya que esclarecería esa parte de la realidad multilingüe actual aun no explicada del todo.

Uno de los temas recientemente abordados es el del castellano amazónico. Al respecto, Alberto Escobar, menciona que el castellano amazónico es más semejante al castellano costeño, mientras que Luis Hernán Ramírez, sostiene que el castellano amazónico es más parecido al andino (Romani, 2009:291). Por su parte, Solís (2002) propone que las estructuras del castellano amazónico revelarían el contacto del castellano con lenguas de orden sintáctico sujeto-objeto-verbo. Entonces, las lenguas nativas amazónicas implicadas serían todas con excepción del urarina, ticuna, bora y las lenguas de la familia Arawak.

Estudios más recientes sobre este tópico abordan la problemática del español de los bilingües amazónicos. Estos trabajos han tratado de explicar el castellano del bilingüe que tiene como L1 una lengua amazónica. Sus orientaciones giran en torno a los problemas que estos bilingües enfrentan en las aulas al comunicarse en español. Con todo, pensamos que la tarea es ardua y aún falta una mirada más integral de los diferentes aspectos lingüísticos de esta variedad del español (Romani, 2009:290).

Los estudios de Intercomprensión en el Perú

Aunque el panorama lingüístico es amplio y sabemos de los procesos por los cuales pasaron las distintas lenguas como parte de un intercambio aún nos quedan muchas cuestiones por resolver en la actualidad. Así, por ejemplo, no se sabe a ciencia cierta si los contextos detallados en la sección sobre los contextos multilingües

en el Perú pudieron generar espontáneamente la denominada Intercomprensión lingüística. Cuando hablamos de “espontaneidad” nos referimos a los primeros intentos de comunicación de los diferentes grupos en contacto. Tal vez usaron sus lenguas intentando entender las otras, emparentadas o no. Es cierto que hubo estímulos del tipo extralingüístico como el comercial o el religioso, por ejemplo, pero la necesidad de comunicarse para mantener mejores relaciones hizo que en un inicio, tal vez se intercomprendan y luego hubo un paso hacia el bilingüismo por parte de estos hablantes.

De igual modo, poco o nada sabemos cuáles fueron los factores que condicionaron esa posible Intercomprensión; es decir, ¿hubo algo más que las relaciones comerciales, las correrías, las dislocaciones tribales, la colonización y las relaciones sentimentales? Y por otra parte, ¿cuáles fueron los alcances de la Intercomprensión?; es decir, qué nivel de Intercomprensión lingüística se pudo alcanzar y ¿qué repercusiones tuvo a nivel de lenguas y culturas?

En efecto, los estudios de la Intercomprensión lingüística en el Perú son escasos hasta el momento y/o tal vez limitados o muy parciales, disfrazados con el tópico del contacto de lenguas. Pensamos que estos estudios podrían partir asumiendo que la realidad lingüística actual tiene sus orígenes en los acontecimientos de intercambios lingüístico-culturales anteriores, tal como ya hemos mencionado líneas arriba. De igual manera, estos estudios podrían justificar su importancia reconociendo que permiten clarificar la realidad lingüística peruana actual y resolver, en parte, algunas cuestiones como la inteligibilidad mutua, la clasificación o tipología de lenguas, la lealtad lingüística, la Interculturalidad, entre otros. Más aun, tal como hemos introducido en este artículo, el Estado peruano tiene como objetivos en su Política lingüística mantener y revitalizar las lenguas existentes. Así, que los estudios de Intercomprensión lingüística permitirían desarrollar mejores estrategias en la enseñanza-aprendizaje de lenguas minoritarias, conservando la diversidad y respetando la multiculturalidad.

Aulas multilingües en la Amazonía peruana y primeras prácticas de Intercomprensión lingüística

El *Programa Descentralizado de Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe, Nivel Primaria* que desarrolla la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (universidad más antigua de América) desde el 2008 en convenio con la organización no gubernamental ARPI-SC en la selva central del Perú (en la ciudad de Satipo) es un claro ejemplo de Educación Intercultural Bilingüe. En este contexto se desarrolla el curso de *Lengua Indígena* como propuesta de fortalecimiento de 3 lenguas de la familia lingüística amazónica Arawak: asháninka, yanesha y nomatsiguenga. Los estudiantes de este Programa son bilingües que tienen una lengua indígena Arawak como lengua materna y

el castellano como segunda lengua, además algunos de ellos hablan un poco de quechua y reconocen más de un dialecto de su propia lengua (asháninka, ashéninka, etc.). La mayoría es competente en su L1, pero otros tienen una competencia lingüística muy sesgada y no han usado su lengua por varios años. Asimismo, existen estudiantes que han aprendido el asháninka, yanasha o nomatsiguenga como segunda lengua, en su afán de formarse como docentes bilingües a Nivel primaria. Por este motivo, surge la necesidad de capacitarlos y desarrollar la materia como refuerzo y/o aprendizaje, sobre todo cuando se están formando para ser docentes en la llamada Educación Intercultural Bilingüe.

En nuestra experiencia como docentes de lenguas indígenas en la Amazonía peruana, hemos podido apreciar la problemática que existe cuando proyectos como este desarrollan la enseñanza de lenguas indígenas peruanas, sea como primera o segunda lengua. Sin hablar de otros factores que componen la complejidad de toda situación pedagógica, se ha evidenciado que los métodos tradicionales dan resultados poco favorables. Asimismo, hemos percibido que el docente de lenguas teme dictar en un aula multilingüe porque se concentra en lo que cree “dificultad” por la heterogeneidad lingüística y no logra aprovechar eficazmente estos contextos. En el Perú este tipo de aulas existen en zonas rurales y surgen para solucionar la escasez de ambientes y recursos humanos (hay pocos docentes capacitados para la enseñanza de lenguas indígenas).

Por todo lo mencionado líneas arriba, y con el fin de aprovechar estos contextos multilingües nos hemos propuesto dar inicio a un proyecto piloto para aplicar la Intercomprensión lingüística como una estrategia alternativa de enseñanza. El objetivo del curso es capacitarlos para que sean docentes que promuevan el plurilingüismo indígena en sus clases. Es evidente que la competencia enfocada se compone de varios recursos y microcompetencias, tanto al nivel lingüístico como pedagógico.

Para iniciar con la descripción de nuestro trabajo, debemos mencionar que, en cuanto al aspecto ‘lingüístico’, inicialmente basamos nuestra propuesta en EuroComRom (Meissner *et al*, 2004) con algunas adaptaciones al contexto indígena; asimismo, utilizamos un enfoque comparativo o interlingüístico. Aunque no intentamos discutir aquí la pedagogía de la Intercomprensión – sobre todo, los aspectos de su enseñanza – reconocemos que los verdaderos obstáculos del enfoque intercomprensivo no son de carácter lingüístico sino pedagógico.

Como primer paso debíamos lograr vencer la resistencia de los estudiantes/docentes a aprender más de una lengua a la vez. Es por ello que se los motivó con diferentes argumentaciones de tipo histórico-cultural y lingüístico. Se les mencionó, por ejemplo, la importancia de ser un hablante con múltiples competencias lingüísticas; que hay perfiles variados de pluringüismo (productivo o receptivo) a menudo en relación con distintas funciones comunicativas (Fishman, 1965); que la realización del plurilingüismo toma distintas formas dependientes

de situaciones comunicativas; a los estudiantes se les recordó la historia de sus pueblos y los procesos de contacto lingüístico, les hicimos reflexionar acerca de la muerte y desplazamiento de lenguas por no usar métodos adecuados en su enseñanza; finalmente se les habló acerca del hecho de que conocer más de una lengua los une como gran pueblo Arawak que son y que esto los hace estratégicamente más fuertes con respecto a otros grupos mayoritarios. Conocer las diferentes lenguas de su familia lingüística los acercaría más al entendimiento y solución de problemas entre sus grupos. No cabe duda que tales reflexiones sobre el papel social de los idiomas fomentaron en nuestros estudiantes lo que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, 2001) suele denominar “conciencia lingüística”; en el caso peruano es común que los idiomas indígenas involucrados se relacionen con factores sociales, agrupándose entorno la identidad vivida y cotidiana (familia), cultural (comunidad nativa y sus tradiciones), solidaridad (en cuanto a otras lenguas indígenas) y plurirefencial (las propias lenguas, el castellano y otras lenguas indígenas). El *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y culturas* (MAREP, 2007) por su parte, resulta más concreto que el MCER ubicando este tipo de conocimientos entre los “recursos” del tipo volicional. Hay que saber que el MAREP define la composición de una competencia sobre los ejes jerárquicos (competencia < microcompetencias < recursos) y dimensionados (saber – saber hacer – saber ser/estar).

Desde luego, la competencia lingüística (u otra) por sí misma no conduce nunca a una competencia del tipo hacer. Por consecuencia, debemos mencionar que los verdaderos desafíos del método intercomprensivo son de carácter pedagógico y algo lingüístico. En este campo, una colaboración con el grupo EuroComDidact de la universidad de Giessen sería muy alentador (Meissner, 2011).

Como segundo paso, concentramos el inicio del aprendizaje en el desarrollo de las habilidades receptivas. Fue entonces que decidimos incorporar al desarrollo de nuestra materia una técnica a la cual denominamos “La hora de mi lengua materna”. Durante esta hora los alumnos trabajaron dos actividades en equipos mixtos, no solo en género sino en lenguas. Las indicaciones fueron establecer consensos y desarrollar las actividades comunicándose únicamente con sus lenguas indígenas por una hora, dejando su español inactivo por ese tiempo. Les pedimos usar el cuerpo y la expresión facial para ayudarse en los momentos de suma opacidad. Todo fue controlado, equipo por equipo, verificando que se cumpliera con lo establecido. Al final, durante un momento de reflexión lingüística, se dieron cuenta de que les fue posible reconocer muchas estructuras lingüísticas semejantes. Escribieron algunas de ellas en el pizarrón y fuimos analizando todos en conjunto. Asimismo, recordaron que en las sesiones anteriores, habíamos trabajado con los préstamos lingüísticos, neologismos y léxico de la globalización, en sus lenguas. Entonces se les pidió hacer una lista de semejanzas léxicas entre sus lenguas y encontraron estructuras totalmente idénticas o similares. Las clases a partir de esas reflexiones, tuvieron otro enfoque,

pues concentramos nuestros análisis lingüísticos usando las semejanzas entre las tres lenguas antes que las diferencias. Se dividió el pizarrón en tres partes y luego se borraron las líneas divisorias al reconocer las semejanzas gramaticales. Por último fuimos anotando las dificultades durante el proceso para crear una pequeña tabla con las opacidades generadas entre las lenguas implicadas.

“La hora de mi lengua materna” nos ha permitido verificar en cada sesión, a través de la exposición oral de los resultados, cuánto se han logrado intercomprender los estudiantes a nivel oral, pero no descartamos que lo puedan hacer a un nivel escrito, aunque el proceso de escribabilidad recién comienza a fortalecerse, pues estas lenguas están siendo normalizadas o recién han empezado a normalizarse. Hemos tomado como referentes para medir los resultados tanto el modo en que desarrollaron las indicaciones de las actividades (es decir las respuestas acertadas que dieron durante su exposición) como las conclusiones de equipo. Debemos mencionar aquí, que siguiendo la propuesta de EuroComDidact, nunca descalificamos al hablante si sus respuestas, en su intento de reconocer las lenguas que estaba aprendiendo, eran parcialmente ciertas o atinadas; incluso las erróneas servían para hacer nuestra lista de dificultades en el proceso.

Los siete tamices y evidencias lingüísticas de Intercomprensión

De la aplicación inicial de nuestro proyecto piloto, hemos podido obtener una pequeña muestra que hemos analizado de modo preliminar y que nos ha permitido generar algunos resultados previos. Y aunque todavía la muestra no es completa, considerando que nuestro proyecto surge a partir nuestra formación como equipo peruano en la Intercomprensión recientemente en Chile¹, creemos que lo que vamos a plantear aquí es pionero en su área y será de mucha utilidad en adelante para la formalización y perfeccionamiento de nuestra metodología.

Primero, como resultado de la aplicación de “la hora de mi lengua materna”, hemos podido constatar que lingüísticamente, a pesar de ser lenguas distintas, hay buena intercomprensión oral. Tal vez el yanasha sea un poco más opaco fonológicamente por un acercamiento anterior al quechua, por eso su opacidad a nivel oral respecto al asháninka y nomatsiguenga. Sin embargo tanto a nivel morfosintáctico como semántico hemos podido evidenciar múltiples semejanzas.

Segundo, la aplicación de los tamices en nuestro análisis nos ha permitido colegir ciertas evidencias gramaticales en la Intercomprensión (solo daremos algunos ejemplos):

1. Léxico internacional: las tres lenguas usan palabras como: *computadora*, *televisor*, *radio*, *celular*, *película*. Asimismo, existen algunos nombres técnicos de enfermedades como *hepatitis*, *gripe*, etc.

Otros ejemplos, corresponden a préstamos de voces quechua que ya hemos citado: *koriki* o *kireki* ‘dinero, monedas’, que proviene del quechua *qori* ‘oro’; *ari* ‘bien’ para asentir o afirmar es también quechua *ari* y es usado por los nomatsiguenga, asháninka; *tsinani*, con sus alternantes *tsinane* (también usado así por los nomatsiguenga) y *chinani*, que parecen provenir de una lengua quechua *ch’ina*. Como alternativa, existen los préstamos *coya* para el yanesha y *koya* para el asháninka que provienen del quechua *koya*, con traducción ‘mujer’.

Algunos préstamos del español son: *jarra*, *escarell* ‘escalera’ y *somber* ‘sombrero’, etc., en yanesha; *tetera*, *ishikobiya* ‘escobilla’ y *perota* ‘pelota’, etc., en asháninka; *pirato* ‘plato’, *kuchara* ‘cuchara’, etc., en nomatsiguenga.

2. Léxico panarawako: existe léxico que proviene de un estado anterior de la lengua, como posiblemente la palabra ‘agua’ que es *nija* o *nia* en asháninka; *nija* en nomatsiguenga y *oñ* en yanesha (con cierta semejanza fonética a las demás), entre otros.
3. Parentescos léxicos: existen muchos, por ejemplo la palabra ‘casa’ es *pongotsi* en nomatsiguenga y *pankotsi* en asháninka; *tsinane* es ‘mujer’ en asháninka, nomatsiguenga, *ochec/ochiti/* ‘perro’ en yanesha/asháninka y nomatsiguenga; *apa* es “papá” en las tres lenguas; *tontori* ‘puerco espín’ y *kentori* ‘chicharra’ (insecto) para asháninka y nomatsiguenga; etc.
4. Identificación de grafías: la grafía *k* cambia por *g*, por ejemplo la palabra para “casa” en nomatsiguenga es *pongotsi* y en asháninka es *pankotsi* o *noganire* es “*mi yuca*” en nomatsiguenga, pero *noyanire* en asháninka; en yanesha hay mucha opacidad a este nivel.
5. Estructura sintáctica compartida: Verbo, Sujeto y Objeto en las tres lenguas.
6. Elementos morfológicos compartidos: las marcas de posesión son comunes en las tres lenguas. Se presenta un prefijo que marca la persona y se acompaña de un sufijo posesivo:

castellano	nomatsiguenga	asháninka	yanesha
mi yuca	na-gani-re	no-yani-re	ne-mam-ar
tu yuca	pi-gani-re	pi-yani-re	pe-mam-ar
su yuca (de él)	i-gani-re	i-yani-re	po-mam-ar
su yuca (de ella)	o-gani-re	o-yani-re	ye-mam-ar
nuestra yuca	a-gani-re(egui)	a-yani-re	se-mam-ar

7. Listado de prefijos y sufijos que se puedan memorizar: por ejemplo, del listado anterior *ye-* y *se-* (yanesha).

Añadidos a estas características, citaremos aquí algunos aspectos abordados por muchos estudiosos de las lenguas Arawak, no solo del Perú, sino de Colombia y Venezuela que quisiéramos sintetizar en esta sección ya que creemos que constituyen una evidencia muy seria para argumentar que podemos trabajar en la enseñanza simultánea de lenguas Arawak a través de las semejanzas más que de las diferencias gramaticales:

- a. En cuanto a la tipología morfológica, la mayoría de lenguas son polisintéticas y tienden a ser aglutinantes. Tienden a tener clasificadores nominales y marcación de género desde el léxico. En el verbo es común la sufijación. Ej. *antami-shi* ‘monte’ (asháninka), el clasificador *-shi* indica que hay hojas.
- b. En cuanto a la fonología de estas lenguas hay una vibrante simple, Ej. *iroori* ‘ella’ (asháninka y nomatsiguenga). Tienden a tener más africadas que fricativas y es común la presencia de una vocal central cerrada /i/. Ej. *otsits[i]* ‘perro’ (algunos dialectos del asháninka).
- c. Semánticamente tienen diferencias de posesión (sea alienable o inalienable) y este se marca típicamente en el nombre poseído, no en el poseedor. Ej. *ot-ast* ‘mano’ (yanasha), este es un sustantivo inalienable y su marca es *-ast*, pero los alienables no presentan este sufijo, sino otros que marcan que es un sustantivo que a veces se puede poseer: *cac* ‘pez’, *po-cac-ar* ‘su pez’.
- d. Por lo general se presenta la concordancia de género del verbo con el sujeto y con los objetos. Ej. *i-ratsikaki-ro manitsi tsinane* ‘él-mordió-ella tigre mujer’, en donde el prefijo verbal concuerda con el sujeto y el sufijo verbal con el objeto directo (asháninka) en género.

Es evidente que la lista compuesta sobre el modelo de los siete tamices del EuroComRom no es suficiente para conseguir nuestro fin pedagógico. Ya que las lenguas indígenas tienen sobre todo un estatus oral, necesitamos estudios que aclaren la Intercomprensión entre lenguas indígenas ‘habladas’, que sean de la misma familia o de familias distintas. Así, tenemos como propósito examinar si los trabajos sobre la intercomprensión oral efectuados en el ámbito europeo (Jamet, 2009; Gauchola, 2011; entre otros) pueden ser aplicables al nivel de una metodología desarrollada a la medida de la situación amazónica, considerando que en su mayoría, estas lenguas son ágrafas.

Conclusiones

A pesar de que el Perú es un país plurilingüe y multicultural, esta riqueza no es representada cabalmente en *La Constitución Política del Perú*, pues se presentan algunas ambigüedades en su interpretación. Creemos que una Política lingüística

y educativa debe ser más inclusiva no solo en teoría sino en aplicación en todas sus formas.

Los estudios de contacto de lenguas han evidenciado un intercambio muy antiguo entre poblaciones andinas, hispánicas y amazónicas. Sin embargo estos estudios se han parcializado y tienden a abordar solo algunos tipos de contactos, es por ello que creemos que deben continuar y observar más el panorama amazónico para explicar la realidad sociolingüística actual del Perú. Al mismo tiempo creemos que hacen falta estudios empíricos y fiables que den al docente una mejor comprensión de una didáctica del plurilingüismo en sus implicaciones sociolingüísticas y pedagógicas con relación a la Amazonía peruana. Es posible que estos estudios sirvan más adelante para proporcionar los principios fundamentales sobre los cuales se elaborarán métodos y una teoría de guía pedagógica en el aula. Evidentemente, los problemas son complejos, y diversos. Se trata de una interacción de factores como los siguientes:

- multilingüísticos: ¿Cuáles son las lenguas involucradas? En cuanto a los aprendices: ¿qué experiencias tienen con el multilingüismo? ¿Cuáles son sus lenguas de partida? ¿Son intercomprensibles u opacas? ¿Qué grado de intercomprensión presentan?
- económicos: identificar la funcionalidad de aprender determinados idiomas: ¿cuál es el valor de la lengua en el mercado de los idiomas? ¿Cuáles son las ventajas concretas y su repercusión en la sociedad peruana? Determinar el grado de identidad lingüística y el grado de tolerancia hacia las lenguas del entorno: ¿sienten gusto de practicar sus lenguas indígenas? ¿Sienten gusto por practicar las lenguas de su entorno?
- culturales relacionadas al individuo: ¿Cuál es el grado de identidad étnica de los grupos implicados? ¿Cómo manejamos, la variable de “auto-construcción” o “identidad lingüística” dentro de estos grupos? ¿Cuál es la ventaja de tal o tal variedad en términos de una función de proximidad en cuanto a tal o tal grupo de personas? ¿Cuál es el papel de la solidaridad indígena a nivel regional y nacional? En los términos del *Marco europeo de las lenguas*: aprender, enseñar y evaluar aquellas preguntas de orientación pertenecen a la categoría del saber-ser/estar; es decir, afectan las dimensiones volitivas y actitudinales. En este sentido destacamos la interrelación que se puede identificar entre intercomprensión/plurilingüismo y identidad cultural polireferencial (véase Meissner 2011b).
- educativos: dado que las actitudes de los estudiantes afectan a todos los factores que acabamos de enumerar, el campo educativo abarca todos los factores ya mencionados. En este sentido reflexionamos sobre lo siguiente:

¿Cómo se puede enseñar con éxito el plurilingüismo amazónico? ¿Cuáles son los factores que motivan la formación de sujetos plurilingües? ¿Cómo aprenden? ¿Cómo se enseña? ¿Cómo facilitar la labor del docente en la búsqueda de sujetos plurilingües?

Si quiere lograr los objetivos mencionados, el país necesitará incorporar un programa pedagógico adecuado cuyo objetivo principal atienda la capacitación del docente, con el fin de que pueda desarrollar en el estudiante una competencia, por lo menos, receptiva de sus lenguas de entorno. Como hemos podido apreciar, el reto es grande pues incluye muchos factores de diferente índole y que se ubican tanto al nivel de la formación de los propios docentes (motivar y capacitarles a ser facilitadores de sus estudiantes; entregarles los conocimientos y los recursos necesarios; familiarizarlos con una pedagogía basada sobre la didáctica de Intercomprensión, etc.) como de los estudiantes (principalmente motivarlos a querer ser sujetos plurilingües y a ser tolerantes con las lenguas y culturas de su entorno).

Finalmente, pensamos que el breve panorama presentado en este artículo muestra que la vía de la didáctica de la intercomprensión puede figurar entre las estrategias que pueden contribuir a resolver el problema lingüístico en el marco peruano.

Notas

¹ Del 5 al 8 de octubre de 2010, la Universidad de Playa Ancha (UPLA) fue sede del *Seminario de formación "La intercomprensión de lenguas como estrategia de educación multilingüe para América Latina"*. Por primera vez, cuatro integrantes del equipo del Proyecto de Intercomprensión lingüística de la Universidad Ricardo Palma del Perú denominado *De una a cuatro lenguas o más* y coordinado por el Dr. Luis Miranda E., asistimos la ciudad de Valparaíso en Chile, gracias al apoyo de la Unión Latina y de nuestra casa de estudios para capacitarnos en la formación de esta nueva didáctica en la enseñanza de lenguas.

Referencias bibliográficas

- Fishman, J. A. 1965. « Who Speaks What Language to Whom and When? ». In : *La Linguistique* 2, p. 67-88.
- Gauchola, R. 2011. « Une approche expérimentale de l'intercompréhension orale. Optimiser la perception phonématique de l'espagnol par des locuteurs francophones et catalanophones ». In : Meissner et al., p. 164-181.
- INDEPA 2009. *Mapa Etnolingüístico del Perú*. Lima: UNFV.

Jamet, Marie-Cristine (a cura di) (2009): *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Università di Foscari.

Lathrap, D. 1973. « The Antiquity and importance of long distance trade relationship in the moist tropics of pre-Columbian South America ». In : *World Archeology* 5, p. 170-186.

MAREP 2007. Candelier, M. ; Camilleri-Grima, A. ; Castellotti, V. ; de Pietro, J.-F. ; Lörincz, I. ; Meissner, F.-J. ; Schröder-Sura, A. ; Noguerol, A. ; Molinié, M. *Marco de Referencia para los enfoques plurales de las Lenguas y las Culturas*. Versión 2 Graz: CELV/Estrasburgo: Consejo de Europa.

MCER = Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: grupo ANAYA (Consultado el 26 de mayo de 2011), disponible sur URL (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/).

Meissner, F.-J. 2011. « La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones sobre la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán ». In : *Synergies Chile* 6, 2011, p. 59-70.

Meissner, F.-J. ; Capucho, F. ; Degache, C. ; Martins, A. ; Spita, D. ; Tost, M. (coord.) 2011. *Intercomprehension. Learning, teaching, Research. Apprentissage, enseignement, Recherches. Lernen, Lehren, Forschung*. Tübingen: Narr.

Meissner, F.-J. ; Meissner, C. ; Klein, H.-G. ; Stegmann, T.-D. 2004. *EuroComRom – les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aix-la-Chapelle: Shaker.

Murillo Puyal, J. 2011. « Contribución al estudio de la intercomprensión oral en la comunicación exolingüe: la percepción por catalanohablantes y francófonos de la modalidad interrogativa en español ». In : Meissner et al., p. 204-218.

Queixalós, F. & Renault-Lescure, O. 2000. *As linguas amazônicas hoje*. São Paulo: IRD, ISA, MPEG.

Romani Miranda, M. 2009. « Un acercamiento al castellano amazónico de los estudiantes bilingües del Perú: el uso de las preposiciones castellanas ». In : J. Calvo & L. Miranda (eds.). *Palabras fuera del nido Vertientes diacrónica y sincrónica del español en contacto*. Lima: Fondo Editorial de la USMP y Universitat de Valencia, p. 289-300.

Solís, G. 2002. *Lenguas en la Amazonía peruana*. Lima: FORTEPE.

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi equipo de Intercomprensión en lenguas indígenas de Perú, en las personas de Igor Arréstegui, Úrsula Metzger y Sandra Barreda por su apoyo constante. A César Saldaña por la traducción del resumen al inglés. A mis estudiantes del Programa Descentralizado en Satipo por ser parte integrante y muy importante de este Proyecto. Al Dr. Luis Miranda E. por su trabajo y preocupación constante en el desarrollo de nuestra labor como formadores en Intercomprensión lingüística en el Perú en la Universidad Ricardo Palma. Al Dr. Franz-Joseph Meissner por sus acertadas observaciones y sus aportes valiosos a este humilde artículo y, finalmente, pero no menos importante, quiero agradecer a María Cortés a quien dedico este artículo, por apoyar el desarrollo de este Proyecto en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.