

El Estado enseña sobre las lenguas originarias: una reflexión desde el programa “Aprendo en Casa”

Virginia Zavala

Pontificia Universidad Católica del Perú
vzavala@pucp.edu.pe

Raiza Franco

Pontificia Universidad Católica del Perú
raizac.francoa@pucp.edu.pe

Resumen

En este artículo, realizamos un análisis crítico del programa sobre “Las lenguas indígenas y originarias del Perú” transmitido en “Aprendo en Casa” por la televisión nacional peruana durante la pandemia del COVID-19. Nos enfocamos en tres aspectos sobre cómo el programa despliega un discurso dominante en torno a las lenguas originarias y sus hablantes, con el objetivo de desentrañar sus racionalidades y estrategias. En la primera parte, damos cuenta de una retórica del ‘discurso de las lenguas en peligro’ que se ha instalado como la manera ‘natural’ de hablar sobre las lenguas minorizadas. En la segunda, evidenciamos que este discurso se encarga de proyectar un multilingüismo celebratorio y de negar los antagonismos. En la tercera parte, analizamos la relación esencializante entre lengua, cultura, identidad y territorio, que termina excluyendo a las personas que se identifican con las lenguas originarias, pero que no encajan dentro de esta ecuación. Argumentamos que el discurso analizado se vincula con el manejo de la diversidad en el marco de la nueva economía globalizada y con un multiculturalismo neoliberal imperante en el Perú desde hace varias décadas. Asimismo, sostenemos que esta manera de abordar las lenguas originarias dista mucho de una educación lingüística necesaria para la formación crítica de los educandos y proponemos algunas alternativas.

Palabras clave: multilingüismo, políticas lingüísticas, educación intercultural bilingüe, quechua, análisis crítico del discurso

The State teaches about indigenous languages: a reflection from the program “Aprendo en Casa”

Abstract

In this article, we make a critical analysis of the program on “Indigenous and native languages of Peru” transmitted on “Aprendo en Casa” by the Peruvian national television during the COVID-19 pandemic. We focus on three aspects of how the program deploys a dominant discourse around indigenous languages and their speakers, with the aim of unraveling its rationalities and strategies. In the first section, we report on the rhetoric of a ‘discourse of endangerment’ that has become established as the ‘natural’ way of speaking about minoritized languages. In the second section, we show that this discourse projects a celebratory multilingualism and denies antagonisms. In the third and final one, we analyse the essentializing relationship between language, culture, identity and territory, which ends up excluding people who identify with the indigenous languages but do not fit into this equation. We argue that the discourse analyzed is linked to the management of diversity within the framework of the new globalized economy and with a neoliberal multiculturalism that has prevailed in Peru for several decades. Likewise, we maintain that this way of dealing with indigenous languages is far from a language education necessary for the critical formation of learners and we propose some alternatives.

Key words: multilingualism, language policy, intercultural bilingual education, Quechua, critical discourse analysis

Introducción

Sabemos que el aula no constituye una caja cerrada o un contexto educativo disociado de procesos sociales y culturales, sino un espacio sociopolítico donde se desarrollan luchas por fijar versiones de la realidad, que, a su vez, sirven a los intereses de grupos particulares. En el marco de estas batallas por fijar versiones de la realidad en torno a diferentes aspectos, los procesos educativos también construyen una idea sobre las lenguas en general, las lenguas originarias de manera específica y los hablantes de estas últimas.

El objetivo del presente artículo es realizar un análisis crítico del programa “Aprendo en Casa” dedicado a “las lenguas indígenas y originarias del Perú”, producido por el Ministerio de Educación durante la pandemia del COVID-19 y dirigido a estudiantes de quinto de secundaria. Esta crítica a la forma de enseñar sobre las lenguas originarias en una emisión de este programa no constituye un cuestionamiento al programa en general ni pretende revelar la forma como el mismo ha trabajado otros múltiples temas. Nuestro análisis no intenta desmerecer la calidad del programa, sino visibilizar un discurso global que se ha enraizado en las últimas décadas, y que nos parece fundamental explicitar, problematizar y discutir.

Las preguntas que nos planteamos son las siguientes: ¿Qué discurso (o maneras de hablar) sobre las lenguas originarias y sus hablantes despliega el Estado? ¿Qué presupuestos subyacen a este discurso? ¿Qué estrategias emplea el Estado para fijarlo como un régimen de verdad? ¿Qué proyectos políticos se articulan a estas maneras de hablar sobre las lenguas originarias? Para tal fin, desarrollamos un análisis discursivo que dará cuenta de cómo se construye la racionalidad de esta manera de percibir la realidad. Al respecto, sabemos que el lenguaje que usamos no solo sirve para expresar ideas o para hacer referencia a objetos, sino también para construir conocimiento e incidir en comportamientos. El uso del lenguaje tiene efectos en la sociedad: construye saberes, justifica técnicas de poder y naturaliza maneras de aprehender el mundo (Hall, 2010).

Situamos esta indagación en los recientes desarrollos de la antropología lingüística y la sociolingüística crítica (Niño-Murcia et al., 2020; Heller y McElhinny, 2017; García et al., 2017; Gal y Irvine, 2019), que abordan las prácticas lingüísticas en su interrelación con las condiciones sociohistóricas, políticas y económicas que las producen. En este trabajo, argumentamos que el discurso analizado se vincula con el manejo de la diversidad en el marco de la nueva economía globalizada y con un multiculturalismo neoliberal¹ imperante en el Perú desde hace varias décadas. En ese sentido, lo que resulta funcional en este

1. Como señala Kymlicka (2013), si bien el multiculturalismo surgió como parte de movimientos emancipatorios en la década de 1960, el neoliberalismo se apropió de él bajo la premisa de que la diversidad cultural puede ser un activo económico o una mercancía en el mercado mundial, siempre y cuando no amenace el régimen existente de relaciones productivas.

contexto es precisamente un discurso despolitizado sobre las lenguas originarias, que las concibe como objetos desvinculados de las luchas socioeconómicas de sus hablantes. Asimismo, sostenemos que esta manera de abordar las lenguas originarias dista mucho de una educación lingüística necesaria para la formación crítica de los educandos y proponemos algunas alternativas con miras a promover una educación lingüística más acorde a este fin.

A manera de contexto

Desde el inicio de la república peruana, la diversidad lingüística jamás se contempló como un recurso que podía enriquecer el funcionamiento de la nación, sino como un problema que había que ‘solucionar’ a partir de la educación de la población indígena. Hoy, el discurso oficial del país fomenta una visión favorable a la diversidad cultural y lingüística, pero lo suele hacer desde una perspectiva funcional y despolitizada, y a partir de un claro modelo de desarrollo neoliberal que está configurando todos los aspectos de la existencia en términos económicos y anulando elementos básicos de la democracia (Brown, 2016). Creemos que es importante reconocer los esfuerzos que se han realizado desde el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura en la última década. No obstante, también quisiéramos sostener que la apuesta por la diversidad no parece servir para cuestionar el modelo hegemónico de desarrollo, para subvertir las relaciones de poder inequitativas o para apuntar a cambios estructurales en las relaciones económicas.

En el terreno educativo, el Perú cuenta con marcos legales e iniciativas favorables para que la diversidad lingüística se trabaje en todos los niveles. Sin embargo, la educación intercultural bilingüe (EIB) no ha dejado de concebirse como una simple ‘compensación’ o un remedio frente a un supuesto ‘problema’ que tienen los niños y niñas indígenas de zonas rurales. Si bien actualmente el país cuenta con resoluciones ministeriales que plantean diferentes formas de atención de la EIB para múltiples contextos, en la práctica, la educación intercultural bilingüe no se ve como necesaria en escuelas de zonas urbanas y en niveles educativos que vayan más allá de la primaria, aun sabiendo que los hablantes de lenguas originarias con diversas trayectorias de bilingüismo están por todo el Perú (ver más en Trapnell y Zavala, 2013). De hecho, los valiosos esfuerzos de algunos funcionarios disidentes del Ministerio de Educación se enfrentan constantemente a un discurso educativo hegemónico que termina cooptando muchas de sus iniciativas.

Asimismo, a pesar de que hoy contamos con un Ministerio de Cultura y con una Dirección de Lenguas Indígenas, constatamos que, en general, las políticas que se desarrollan desde este sector se suelen enmarcar en un multiculturalismo celebratorio funcional a la nueva economía globalizada. Así, por ejemplo, el Ministerio de Cultura se encarga de ‘celebrar’ las lenguas originarias solo en fechas conmemorativas anuales, como la del Día Internacional de la Lengua Materna o la del Día de las Lenguas Originarias del Perú. Ahora

bien, es cierto que, en la última década y desde la Dirección de Lenguas Indígenas en particular, se ha avanzado en garantizar los derechos lingüísticos de un sector de la población que no maneja el castellano, en cuanto a su acceso a los servicios estatales en salud, justicia y gobierno local. No obstante, estas políticas se han alineado con la perspectiva compensatoria del Ministerio de Educación, en el sentido de que se suele asumir que hablar la lengua originaria en las entidades del Estado es importante solo para atender a los campesinos que viven en las alturas y que no saben castellano (Zavala et al., 2014). Hasta el programa estatal de TV en quechua “Ñuqanchik”, que fue lanzado al aire en el 2016 y está cumpliendo un rol fundamental, funciona siguiendo el mismo tipo de razonamiento, al proponerse incorporar a todos los peruanos que todavía no hablan castellano. A pesar de todo lo anterior, creemos que los avances de la última década (que incluyen mucho trabajo desde la sociedad civil) han generado un mayor reconocimiento de las lenguas originarias en el espacio público. Esto se revela, por ejemplo, en el hecho de que las personas tengan menos vergüenza de hablarlas en las ciudades, de que muchos jóvenes y adultos quieran aprenderlas en clases formales, o de que congresistas puedan juramentar o discutir en quechua durante el pleno sin que la población se escandalice como lo hacía hace diez años.

¿Cómo realizamos la presente investigación?

Para este trabajo, revisamos una emisión del programa “Aprendo en Casa” transmitido por televisión nacional y otras cinco televisoras privadas como parte de la estrategia de educación a distancia creada por el Gobierno peruano durante la pandemia del COVID-19 y el confinamiento obligatorio. Esta emisión titulada “Las lenguas indígenas y originarias del Perú”² estuvo dirigida a los estudiantes de quinto año de secundaria como parte del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Luego de transcribir su contenido por completo, realizamos una revisión detenida en la que fueron emergiendo de la data una serie de representaciones sobre las lenguas originarias y sus hablantes. Así, seleccionamos las más recurrentes para discutir las en el artículo y hacerlas dialogar con la teoría. Finalmente, elegimos algunos extractos de la transcripción que consideramos representativos y aplicamos algunas herramientas del

-
2. Esta emisión se transmitió el jueves 21 de mayo y tuvo una duración aproximada de 52 minutos. Además, se presentó un extracto de este programa el día 22 de mayo como parte del repaso habitual que realiza dicha sección todos los viernes. La grabación del programa fue realizada durante la pandemia y contó con la participación de la conductora de “Aprendo en Casa”, una exespecialista del Ministerio de Educación como conductora invitada, un experto, una exfuncionaria del Ministerio de Educación y tres estudiantes. En el video, se utilizó un extracto del documental “Las lenguas del Perú”, producido en el 2008 por la PUCP y TV Cultura. Video disponible en <https://bit.ly/3au0dFB>.

análisis del discurso (Halliday, 1994; Van Leeuwen, 1996) para explicitar las representaciones construidas en torno a las lenguas originarias y sus hablantes.

El análisis del discurso con enfoque crítico apuesta por visibilizar y desempaquetar las ideologías que se despliegan en las prácticas discursivas y que median nuestra acción con la realidad (Fairclough, 2003; Wodak y Meyer, 2003). Una perspectiva crítica supone reconocer que no accedemos a la realidad de forma transparente, sino siempre a través de representaciones particulares que se han construido desde perspectivas e intereses específicos, y que el lenguaje se encarga de simbolizar (Hall, 2010). Estas representaciones se asumen como representaciones ideológicas cuando mantienen oculto el lugar de enunciación, acarrear efectos de universalidad y borran los antagonismos sociales para ejercer poder (Burdman, 2011). Así, entonces, planteamos que las maneras de hablar sobre las lenguas originarias y sus hablantes en el programa analizado no son neutrales ni objetivas, sino que constituyen un *repertorio interpretativo* que se repite y no se cuestiona. La noción de repertorio interpretativo hace referencia a una línea argumentativa culturalmente familiar compuesta de temas y lugares comunes, con formas relativamente coherentes de hablar sobre objetos en el mundo que echan mano de recursos lingüísticos específicos (Burr, 2003; Edley, 2001).

Ahora bien, este repertorio interpretativo en torno a las lenguas originarias y sus hablantes no existe en solo un texto (o únicamente en la emisión del programa analizado), sino que circula en múltiples prácticas discursivas en una diversidad de contextos. Si bien nosotras focalizamos nuestra discusión en el programa, somos conscientes de que el repertorio reproducido en él se enmarca en el desarrollo de las políticas lingüísticas que se han construido históricamente en el Perú en articulación con discursos que trascienden el ámbito nacional, como es el caso de aquellos de las agencias multilaterales. Complementamos el análisis del programa con otros textos oficiales producidos desde el Estado en otros espacios a fin de ilustrar las conexiones.

No quisiéramos iniciar el análisis sin una reflexión sobre nuestro posicionamiento como lingüistas y sobre el hecho de que nosotras mismas hemos estado inmersas en el discurso analizado como parte de nuestra formación académica. Como señala Duchêne (2020), desde la sociolingüística, se ha asumido la diversidad lingüística como un valor para hacer frente a las ideologías monolingües que afirmaban la superioridad de las lenguas de poder sobre las minorizadas. Así, se asumió que el reconocimiento del multilingüismo promueve de facto justicia social, sin que esto haya ido acompañado de un cuestionamiento de las condiciones socioeconómicas en las que sus hablantes viven. Nosotras también hemos concebido las lenguas como ‘cosas’, hemos reproducido el discurso de las lenguas en peligro que analizamos a continuación, y hemos priorizado la defensa de las lenguas en desmedro de la defensa de sus hablantes. La primera autora incluso fue una de las creadoras del video “Las Lenguas del Perú”, en el que también se deslizan algunos aspectos del repertorio interpretativo analizado. Asimismo, la segunda autora realizó investigaciones de

documentación y descripción de una lengua originaria minorizada, y asumió que un mayor nivel de documentación y oficialización influiría en su revitalización de manera automática. Las discusiones desarrolladas en las últimas décadas por la antropología lingüística y la sociolingüística crítica nos han ayudado a tomar distancia no solo del discurso del Estado y del de ‘las lenguas en peligro’ que lo trascienden, sino también de un sector hegemónico de nuestra disciplina que se suele alinear con ellos (para una mayor discusión, ver Hill, 2002; Flores y Rosa, 2020; King, 2016; entre otros).

El discurso del Estado sobre las lenguas originarias y sus hablantes

En la presente sección, discutiremos tres aspectos sobre la visión que despliega el programa en torno a las lenguas originarias y sus hablantes. Reiteramos que se trata de una visión que trasciende el programa “Aprendo en Casa” y que se enmarca en un discurso global que no se limita al Perú. En la primera parte, damos cuenta de un discurso de las lenguas en peligro que busca crear alerta sobre los procesos de desaparición de las mismas. En la segunda, evidenciamos que este discurso se encarga de proyectar un multilingüismo celebratorio, y de negar los antagonismos y las relaciones de poder implicadas en la situación de los hablantes de lenguas originarias. Finalmente, en la tercera, analizamos la relación esencializante entre lengua, cultura, identidad y territorio, que además construye las lenguas originarias como lenguas del pasado. A lo largo del análisis de los datos, insertamos una serie de categorías y discusiones teóricas que nos ayudarán a interpretar y explicar el fenómeno abordado.

Discurso de las lenguas en peligro

En el programa de “Aprendo en Casa” analizado, encontramos una retórica del discurso de las lenguas en peligro, que trasciende el espacio nacional y se ha instalado como la manera ‘natural’ de hablar sobre las lenguas minorizadas en ciertos contextos del mundo contemporáneo (Costa, 2013; Duchêne y Heller, 2007; Moore et al., 2010). Como parte de este discurso, discutiremos tres temas o tropos recurrentes: (a) La valoración hiperbólica de las lenguas, (b) la afirmación de que las lenguas son un bien común que nos pertenece a todos, y (c) la enumeración de ‘las lenguas’ y el llamado de alarma sobre ‘su extinción’ (Hill, 2002).

Los siguientes extractos muestran cómo tanto la conductora del programa como el experto invitado reproducen estos tropos en sus intervenciones:

“Qué impresionante verdad. Una manera muy creativa de recuperar nuestras lenguas originarias ...³ Siendo el Perú un país con tanta riqueza

3. En las citas a lo dicho por los participantes del video analizado, se han colocado puntos suspensivos para omitir material no relevante para el análisis.

cultural, esta situación es realmente preocupante. Como país, estamos en peligro, en peligro de perder nuestra diversidad lingüística ... Además de la educación intercultural bilingüe y diversas iniciativas del Estado y asociaciones civiles, es importante que nosotros intentemos preservar nuestras lenguas originarias” (conductora) ⁴.

“Estamos ante un riesgo inminente de pérdida cognoscitiva, social, cultural, artística, ético, valórica ... El COVID-19 está llevándose consigo también a muchos ancianos y ancianas indígenas que son, como dicen los africanos, las verdaderas bibliotecas de esa diversidad cultural lingüística civilizatoria que todavía atesora un país megadiverso como el nuestro. ... Debemos emprender una tarea inmediata y urgente de revitalización cultural y lingüística para preservar, y ojalá desarrollar, la diversidad cultural y lingüística, que es un valor en sí mismo, un valor que atesora a nuestro país y que no debe perderse” (experto).

A través del uso de elementos léxicos como “atesora” y “tanta riqueza cultural”, los extractos anteriores presentan una valorización hiperbólica de las lenguas originarias que las construye como “un valor” en sí mismas (objetos de riqueza o tesoros) a ser preservadas o recuperadas, al igual que piezas de museo (Hill, 2002), y siempre vinculadas con una cultura ancestral idealizada. Asimismo, el término “preservar” es recurrente en el programa: “Es importante que nosotros intentemos preservar nuestras lenguas originarias”, señala la conductora en otro momento. Además, la alusión al “peligro de perder nuestra diversidad lingüística” y al “riesgo inminente de pérdida” revela este discurso de las lenguas en peligro que alerta sobre una situación alarmante para la humanidad. La figura 1, que presenta un afiche elaborado por el Ministerio de Cultura con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna, muestra precisamente lo anterior.

4. Todas las transcripciones de los extractos analizados han sido realizadas por las autoras.



Figura 1

Ahora bien, estas afirmaciones contrastan marcadamente con la estigmatización existente hacia las y los hablantes de lenguas originarias en el marco de una sociedad que les imposibilita acceder a recursos tanto simbólicos como materiales a través de ellas. En ese sentido, esta representación de las lenguas originarias está alejada de los hablantes reales y contribuye a que estos las perciban como recursos que tienen valor solo fuera del mercado cotidiano.

Asimismo, en los extractos citados, se sostiene la premisa de que las lenguas originarias nos pertenecen a todos los peruanos, quienes debemos estar convencidos de que poseemos esta particular forma de riqueza y que, por eso, tenemos una responsabilidad sobre ellas. Para lograrlo, se utiliza el posesivo de la primera persona plural (“nuestras lenguas originarias”, “nuestra diversidad lingüística”). Además, “nuestro país” y “un país megadiverso como el nuestro” son seleccionados como portadores de las lenguas gracias al uso del verbo “atesora” en el discurso del experto. Este uso de la primera persona plural a lo largo del programa es muy frecuente.

Sin embargo, presentar a las lenguas originarias como “nuestras” resulta un poco contradictorio en un contexto como el peruano, ya que no encontramos iniciativas importantes para que las lenguas originarias sean aprendidas por los ‘no indígenas’, quienes muchas veces no tienen información sobre ellas (“¿Tú conocías cuán enorme era nuestra diversidad lingüística?”, pregunta la

conductora invitada⁵ a su audiencia) y no conocen a personas que las hablan. Así, la idea de que las lenguas y la diversidad cultural le pertenecen al país contrasta con “la noción de la diversidad cultural y lingüística ... pensada como patrimonio de estos ‘Otros’ que existen en lugares ‘Otros’” (Zavala, 2020b). Si bien en los últimos años las políticas educativas han empezado a contemplar una educación intercultural bilingüe que trascienda las zonas rurales, en la práctica, las lenguas originarias siguen siendo parte de una educación compensatoria y remedial dirigida únicamente a la población de origen indígena, e incluso no se ven como necesarias en las escuelas de zonas urbanas y niveles educativos que van más allá de la primaria (Trapnell y Zavala, 2013). En términos de Pennycook (2002), se trataría de un tipo de educación en lengua materna basada en estrategias coloniales de gobernanza y en formas particulares de construir al Otro.

Junto a los tropos anteriores, también identificamos la enumeración como una estrategia recurrente que consiste en presentar estadísticas impactantes sobre la cantidad de lenguas originarias existentes, sus niveles de vitalidad y la escasa cantidad de hablantes. Esta estrategia de la enumeración, que está en el centro del ‘discurso de las lenguas en peligro’ (Moore et al., 2010), presenta a las lenguas como objetos fijos y autónomos, y desvía la atención de las dinámicas de cambio en tanto las simplifica. En la emisión analizada, esta estrategia es reproducida no solo por la conductora, sino también por las personas invitadas, como los estudiantes, el experto y la conductora invitada. Veamos los extractos siguientes, donde el primero le corresponde a la conductora y el segundo, a la conductora invitada:

“¿Sabías que, según datos obtenidos por el Minedu en nuestro país, de las 48 lenguas originarias que existen, 21 de ellas están declaradas lenguas en peligro y, de estas 21 lenguas, 4 de ellas se encuentran en peligro de desaparecer, 10 lenguas seriamente en peligro de desaparecer y 7 en situación crítica? La lengua kukama kukamiria que acabamos de escuchar en el video es una de las lenguas que se encuentran seriamente en peligro de desaparecer” (conductora).

“Cada una de las 48 lenguas tienen diferentes estados de vitalidad. Hay lenguas vitales que son habladas por las diferentes generaciones como el aymara o el shipibo conibo. Hay lenguas en peligro que se están dejando de transmitir a las nuevas generaciones, como las lenguas yawa y yanesha. Y hay otras lenguas que están seriamente en peligro de desaparecer; es decir, solo los adultos mayores la hablan, como es el caso de la lengua omagua o ñapari” (conductora invitada).

5. La conductora invitada de este programa ha trabajado anteriormente como funcionaria en la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (Digebira) del Ministerio de Educación (Minedu).

A pesar de las buenas intenciones que motivan su uso, esta estrategia resulta problemática, pues proyecta una preocupación por defender ‘las lenguas’ e invisibiliza la situación de sus hablantes. Además, el énfasis en la enumeración puede fijar una percepción negativa sobre las comunidades y podría utilizarse, por ejemplo, para justificar que una comunidad no merece fondos estatales porque se trata de una población insignificante en términos numéricos. Podemos apreciar esta estrategia de enumeración en la figura 2, que muestra un afiche realizado por el Ministerio de Educación en el contexto del Día de las Lenguas Originarias del Perú. En el programa, la conductora invitada prioriza la identificación de ‘las lenguas’ como códigos fijos que se pueden listar: “¿Hablas alguna lengua originaria? ¿Cuál? ¿Qué lenguas hablan o hablaban tu mamá, tu papá, o tus abuelos o bisabuelos? ¿Cuál de las lenguas de la Amazonía mencionadas en el video conoces o has escuchado hablar de ella?”. Sin desmerecer esta estrategia de identificación como punto de partida, queremos llamar la atención sobre el riesgo de que la presentación de las lenguas como entidades contables desaproveche que los estudiantes reflexionen y realicen preguntas cualitativas sobre los procesos sociales que explican por qué determinados recursos y prácticas lingüísticas se dejan de usar.



Figura 2

En esta sección, hemos abordado la representación de las lenguas originarias como riquezas invaluable, la reiteración de que son pertenencias nacionales y la estrategia recurrente de la enumeración, en el marco de una ideología que invisibiliza su lugar de enunciación y que se erige como buena en sí misma. En la siguiente sección, veremos que lo anterior se ve reforzado por un multilingüismo celebratorio que niega los antagonismos y las relaciones de poder implicadas en la situación de los hablantes de lenguas originarias.

La celebración del multilingüismo y la negación de los antagonismos

El programa “Aprendo en Casa” transmitió una imagen de las lenguas originarias como dispositivos que funcionan al margen de las estructuras sociales, en el marco de un discurso bastante hegemónico. El énfasis se colocó, más bien, en hablar de las lenguas originarias desde una perspectiva celebratoria que invisibiliza el papel que el contexto, la historia y las causas estructurales han jugado y juegan en el devenir no solo de las lenguas, sino, sobre todo, de la situación de sus hablantes. Así, por ejemplo, la conductora señala que “somos un territorio privilegiado con 19 familias lingüísticas y 48 lenguas originarias o indígenas”. Asimismo, al hacer referencia a los estudiantes que asisten al Tinkuy,⁶ plantea: “Es impresionante tanta sabiduría y tanto amor por su cultura”. En este caso, el uso del posesivo en tercera persona (“su cultura”) se contradice con el uso de “nuestra cultura” y la idea de que las lenguas originarias nos pertenecen a todos los peruanos. En ambos casos, el discurso celebratorio se relaciona con la valorización hiperbólica que discutimos en el acápite anterior.

Si bien se incorporan las voces de expertos, estudiantes, funcionarios e incluso de un video elaborado por académicos (“Las lenguas del Perú”), es importante notar que el programa opta por seleccionar solo los aspectos menos ‘problemáticos’ de estas fuentes, los que termina recontextualizando en el marco de los objetivos de la emisión. De esa manera, por ejemplo, aunque introduce algunas secciones del video antes mencionado, estas no hacen ninguna referencia a los procesos de discriminación que sufren los hablantes de las lenguas originarias, sino solo a la estructura lingüística de estas lenguas, a la noción de ‘familia lingüística’ y al hecho de que todas las lenguas son gramaticalmente complejas. Lo mismo ocurre cuando se trae la voz de tres estudiantes en una secuencia o cuando habla la conductora invitada en otro momento. Veamos los siguientes extractos:

“En el Perú, tenemos 48 lenguas, 4 andinas y 44 amazónicas” (estudiante #1).

6. El Tinkuy es un evento/encuentro que organiza el Ministerio de Educación todos los años en Lima con niños y niñas de todo el Perú. Se puede acceder a su página web oficial en <http://www.minedu.gob.pe/tinkuy/>

“Y es por esto que en la actualidad contamos con 48 lenguas originarias u oficiales en todo el Perú” (estudiante #2).

“Cabe resaltar que estas lenguas se enfrentan continuamente a los problemas de la extinción. Hasta el momento, han desaparecido alrededor de 35 lenguas y es lamentable saber que tenemos tres lenguas que están en peligro, y otras 18 que están en un serio peligro de desaparecer. Es lamentable” (estudiante #3).

“Hemos visto que nuestro país tiene gran variedad de lenguas. Pero, teniendo tantas lenguas, ¿por qué casi siempre escuchamos solo el castellano? Lo que sucede es que hemos pasado por múltiples procesos históricos que han provocado la imposición de unas lenguas sobre otras. Así como en el caso del quechua en la época del Tahuantinsuyo, el castellano como lengua predominante ha provocado la exclusión y discriminación de las lenguas originarias, las que, por ejemplo, no siempre se consideran en la atención en los servicios públicos, como salud y justicia” (conductora invitada).

Creemos que este tipo de discurso naturaliza la situación de vulnerabilidad de las lenguas al silenciar los procesos históricos, las relaciones de poder y los sujetos involucrados. Así, por ejemplo, en la secuencia de los estudiantes, priman los tipos de verbo mediante los cuales se da cuenta de una realidad sin fuerzas humanas ni responsables de los procesos sociales (Halliday, 1994). Por un lado, los verbos existenciales “tenemos” (“tenemos tres lenguas que están en peligro”), “contamos con” (“en la actualidad contamos con 48 lenguas originarias”) y “han desaparecido” (“han desaparecido alrededor de 35 lenguas”) muestran una realidad en la que los fenómenos existen o dejan de existir más allá de procesos sociales con sujetos responsables. Por otro lado, los verbos relacionales “están” (en “tres lenguas que están en peligro” y “otras 18 que están en serio peligro”) atribuyen la condición de riesgo a las lenguas de forma natural, como si se tratara de características propias de ellas y, nuevamente, sin contemplar estructuras sociales (y grupos específicos) que han condicionado esta situación de peligro. Más aún, en la frase “estas lenguas se enfrentan continuamente a los problemas de la extinción” (del estudiante #3), las lenguas aparecen como víctimas de instancias despersonalizadas a partir de estrategias de nominalización (“problemas de la extinción”), y no de grupos de poder que históricamente se han encargado de invisibilizar a la población originaria y de negarles derechos ciudadanos.

Con relación al extracto de la conductora invitada, encontramos la misma tendencia. Si bien se hace referencia implícitamente a procesos de discriminación, los actores sociales mencionados están despersonalizados a partir de mecanismos de abstracción y objetivización (Van Leeuwen, 1996). Así por ejemplo, en un primer caso, son los “múltiples procesos históricos” (una

abstracción) los que “han provocado la imposición de unas lenguas sobre otras”, mientras que, en un segundo caso, es “el castellano” (una objetivización) el que “ha provocado la exclusión y discriminación de las lenguas originarias”. Los casos anteriores, sumados al uso del mecanismo de supresión en “no se consideran”, invisibilizan a seres humanos concretos.

Más allá de lo anterior, el programa tiende a emitir un discurso del ‘deber ser’, que proyecta una situación ‘ideal’ de las lenguas originarias abstraída de la situación concreta de sus hablantes. Así, por ejemplo, la conductora invitada trae a colación “10 cosas que debes saber sobre las lenguas originarias”, como las siguientes: “todas las lenguas son importantes independientemente de cuántas personas la hablen”, “hablar una lengua indígena originaria no es un obstáculo para aprender nuevas lenguas”, “debemos promover el uso de las lenguas que estamos dejando de hablar para que estas no desaparezcan,” y “todas las lenguas indígenas y originarias peruanas son oficiales”. Si bien es central poner sobre la mesa esta dimensión de la discusión, también es fundamental explicar que las ideologías que se han construido históricamente sobre las lenguas originarias complejizan lo anterior. En oposición a las afirmaciones de la conductora invitada, en el Perú no todas las lenguas se conciben como importantes, se piensa que el quechua ‘malogra’ el castellano de los bilingües, los padres de familia no transmiten estas lenguas a sus hijos por miedo a que estos sean discriminados, y la oficialidad de las lenguas originarias no suele funcionar en la práctica. Entonces, si los postulados del deber ser no se complementan con explicaciones complejas que deconstruyan las ideologías que sitúan a las lenguas originarias (y sus hablantes) como inferiores al castellano, estos pueden contribuir con invisibilizar la discriminación que obliga a sus hablantes a dejar de hablar su lengua.

Relación entre lengua, identidad, cultura y territorio

El discurso dominante en torno a las lenguas originarias y sus hablantes también construye una asociación entre una lengua, por un lado, y una cultura, una identidad o una comunidad específica, por otro, como si se tratara de entidades delimitadas que se corresponden directamente, y como si la identidad o la cultura fueran aspectos esenciales de una lengua (Heller, 2020). En esta sección, queremos argumentar que la asociación mencionada limita el alcance de las lenguas originarias, pues reifica las identidades de los hablantes y, al hacerlo, restringe sus posibilidades de recrearlas. Como consecuencia, también deslegitima a un sector amplio de hablantes cuya identidad supuestamente no encajaría en lo que se asocia con el uso de las lenguas originarias. Tal es el caso de personas que viven en las ciudades, que no despliegan un bilingüismo ‘coordinado’ (en el sentido de encarnar a dos monolingües en uno), y que desarrollan prácticas culturales contemporáneas. Es como si la asociación ideológica mencionada dictaminara que las personas que se identifican con las lenguas originarias solo pueden ser de una manera: vivir en zonas rurales, haber sido

socializadas en prácticas culturales ancestrales y hablar la lengua originaria como lengua materna. Esta asociación entre hablar la lengua indígena y encarnar una identidad ‘indígena’ también se reveló en uno de los afiches que elaboró el Ministerio de Cultura para conmemorar el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, donde aparecía el eslogan de “Lenguas indígenas/Somos indígenas” (ver Figura 3).



Figura 3

Esta manera de concebir la relación entre ‘lengua’ y ‘cultura’ se atribuye a la obra de Sapir y de Whorf de la primera década del siglo XX, aunque otros autores del siglo XIX ya la discutían (Bauman y Briggs, 2003; Heller y McElhinny, 2017). Desde este paradigma, se asume que las estructuras y el vocabulario de las lenguas proveen a sus hablantes con una serie de disposiciones o parámetros que tienen un impacto en su interpretación de la realidad y en su comportamiento. En ese sentido, las lenguas (y sus categorías gramaticales y elementos léxicos) serían depósitos que expresan un conjunto local de significados, en el sentido de una visión particular del mundo, que se perdería cuando estas desaparecen (Blommaert, 2004). Ahora bien, aunque no podemos negar que la forma lingüística influye en la visión del mundo de los hablantes, esta relación entre lengua y cultura nunca es determinante. Es más, la bibliografía contemporánea ha dejado de colocar el énfasis en las estructuras gramaticales y ha empezado a mirar cómo el uso de las mismas como parte de las prácticas socioculturales construye asociaciones entre lengua, cultura e identidad de una forma dinámica (Duranti, 2003; Heller, 2020; Jaffe, 2007). El programa, sin embargo, reproduce un discurso muy extendido en el que ‘la lengua’ como sistema personifica ‘la cultura’ como una caja cerrada, donde los hablantes no serían agentes de cambio cultural.

La conductora, la conductora invitada, el experto y los estudiantes afirman que la pérdida de una lengua involucra la pérdida de los ‘conocimientos’, ‘la cultura’, ‘la cosmovisión’, ‘los saberes’ y ‘la identidad’, como si todos estos aspectos estuvieran encarnados en las estructuras y el vocabulario de las lenguas.

Pareciera que la lengua, a nivel de su forma, estuviera conectada a ‘la cultura’, como un conjunto de rasgos estáticos abstraídos de la práctica, es decir, de las acciones que desarrollan los hablantes. Para ilustrar esta idea, veamos un par de extractos. El primero es emitido por la conductora invitada y el segundo, por un estudiante:

“Porque gracias a la conservación de ellas se asegura la preservación de las distintas culturas y tradiciones que tenemos, así como nuestro rasgo de identidad y sentido de pertenencia. Recordemos que una cultura se transmite a través de una lengua; entonces, si perdemos una lengua, perdemos una cultura y con ella muchos saberes” (conductora invitada).

“Es muy importante el hablar la lengua porque ya que, si lo perdemos, no solamente perdemos la cultura, sino perdemos la cosmovisión de la forma de ver de los pueblos. Y como dijo un autor, una lengua es un museo vivo y también es un monumento de cultura; por eso, es importante hablar nuestra cultura y seguir prevaleciendo en nuestro Perú” (estudiante #1).

En los extractos anteriores, ‘la cultura’ se construye como el dispositivo que existe solo en función a la existencia de la lengua. Esto se logra a partir de cláusulas condicionales: “*gracias a* la conservación de ellas se asegura la preservación de las distintas culturas y tradiciones que tenemos”; “*si* perdemos una lengua, perdemos una cultura”; “*si* lo perdemos, no solamente perdemos la cultura, sino perdemos la cosmovisión”. Desde la misma racionalidad, la conductora invitada afirma que “una cultura se transmite a través de una lengua” y el estudiante señala que “es importante hablar nuestra cultura”. Aunque sí podemos plantear que el sistema de la lengua ‘transmite’ saberes culturales (en el sentido de lo propuesto por Sapir y Whorf), falta precisar que, de manera simultánea, el uso creativo de los recursos lingüísticos por parte de los grupos sociales va recreando ‘la cultura’ y la forma como esta se va asociando a la lengua. Las maneras en las que se usan los recursos lingüísticos no solo crean, modifican y afinan tanto las prácticas culturales como las mismas estructuras lingüísticas, sino también la intersección entre ambas, es decir, la relación que concebimos entre ‘lengua’ y ‘cultura’ (Hill y Mannheim, 1992). Sin embargo, el programa no contempla lo anterior. El hecho de que el estudiante haga referencia a la lengua como un “museo” o un “monumento de cultura” da cuenta, más bien, de una mirada estática de ambas.

El problema con reproducir estas ideologías esencializantes de la lengua, la cultura y la identidad está en que se asumen estas categorías como claramente delimitables, fijas y estáticas, tal como se puede observar en la figura 4, producida por el Ministerio de Educación. Al hacerlo, se terminan excluyendo nuevas subjetividades que se construyen a partir del uso de los recursos de las

lenguas originarias⁷. Tal es el caso de muchas personas que se identifican con las lenguas originarias, pero que no encajan dentro de ‘la identidad’ o ‘la cultura’ que se asocia con ellas. Los jóvenes kukama que cantan música urbana, y que precisamente la conductora presentó al inicio del programa, son un claro ejemplo de esto.



Figura 4

No obstante, el discurso dominante en torno a las lenguas originarias no solo construye una asociación natural entre lengua y cultura, sino también una ecuación entre lengua, y territorio o comunidad. Sabemos que la relación entre lengua y territorio es histórica, y que, en el caso de las lenguas minorizadas, esta ha servido para la movilización, la legislación y la calificación para derechos por los organismos nacionales e internacionales. Sin embargo, en un contexto cada vez más móvil, asumir que las lenguas están ancladas o confinadas a un lugar también puede implicar consecuencias negativas para sus hablantes.

7. Después de todo, no es solo la lengua la que define la identidad (y la cultura) de los hablantes, sino que son los grupos sociales los que tienen la capacidad de intervenir en la reinvencción de sus lenguas en el marco de las prácticas en las que se comprometen. Solo con esta mirada –que implica asumir que los hablantes definen qué es la lengua– podremos prevenir la exclusión de los bilingües cuyos repertorios no se ajustan a ‘la lengua’ idealizada del pasado precontacto (Makoni y Pennycook, 2005; Canagarajah, 2013; Irvine y Gal, 2000).

Este discurso, que va mucho más allá del programa analizado, imagina una realidad con territorios lingüísticos homogéneos e identidades esenciales que se adscriben naturalmente a ellos. Por ejemplo, en un evento del Tinkuy (mostrado en la figura 5), se hace referencia a la presencia de “152 niñas y niños andinos, amazónicos y de la costa peruana”. La mención de niños y niñas de la costa peruana revela que ‘lo andino’ y lo ‘amazónico’ como rasgo cultural se confunden con lo andino y lo amazónico como territorio, y se asume que la ‘cultura andina’ corresponde, por ejemplo, con el territorio andino (y además con las lenguas originarias andinas).



Figura 5

Así, esta ideología territorializa la lengua y ubica a las personas en lugares/ territorios específicos con la lengua que ‘naturalmente’ les pertenece. De hecho, la fijación de las lenguas en localidades específicas hace posible la enumeración de lenguas y sus hablantes, que discutimos más arriba (Moore et al., 2010). Durante el programa, por ejemplo, la conductora invitada presentó el mapa etnolingüístico y pidió “identificar [en él] en qué lugares en la actualidad se habla el quechua”, como si los hablantes de quechua no estuvieran en todas partes. Asimismo, la experta⁸ fijó un vínculo entre las lenguas originarias (siempre

8. La experta invitada a este programa ha sido funcionaria de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (Digeibir) del Ministerio de Educación (Minedu), y también del Ministerio de Cultura.

como lenguas maternas), ‘los niños y niñas de pueblos indígenas’, y la educación en zonas rurales, cuando el uso de estas lenguas también es parte de una población urbana que no se considera indígena y que ha desarrollado diversas trayectorias de bilingüismo. Finalmente, y a pesar de que el Ministerio de Educación cuenta ya con una política de EIB con diferentes modelos de atención (y también para zonas urbanas), se construye una ecuación entre hablante de lengua originaria y hablante de lengua originaria como *lengua materna*, donde solo este último tendría derecho a una educación intercultural bilingüe:

“Una gran cantidad de niñas y niños peruanos tiene como lengua materna una lengua originaria como el quechua, aimara, awajún, shipibo, conibo, asháninka, entre otras. Ellos tienen derecho a una educación intercultural bilingüe en la que puedan aprender a leer y escribir en su propia lengua y en el castellano como segunda lengua” (conductora invitada).

En un contexto en el que los hablantes de las lenguas originarias como lenguas maternas son cada vez menos, es fundamental pensar en una política lingüística que integre y acoja a hablantes más heterogéneos que no necesariamente correspondan con los estereotipos históricos. Nos referimos a los estereotipos que posicionan a los hablantes de estas lenguas como ‘otros’ que pertenecen a las zonas rurales, tanto física como culturalmente.

Maneras alternativas de hablar sobre las lenguas originarias

Frente a la manera de hablar del Estado sobre las lenguas originarias, emergen maneras alternativas fuera del sistema educativo. Para generar un contraste que pueda ilustrar la discusión, queremos traer a colación una publicación en Twitter (con 22 comentarios). Este hilo de Twitter se produjo en el contexto del escándalo mediático que generó el programa sobre las variedades del castellano en “Aprendo en Casa”. Específicamente, los comentarios en estos *tweets* reaccionaron a la forma en que un sector conservador del país se opuso a la transmisión de un video que hacía referencia a los grupos de poder y a su responsabilidad en la reproducción de la desigualdad⁹. A partir de este ejemplo, retomaremos algunas propuestas alternativas al discurso estatal.

9. Se trató de un programa titulado “Respeto a la diversidad cultural y variedades del castellano”, que fue emitido el 5 de mayo del 2020. En él, se transmitió el video “Los castellanos del Perú” realizado por un grupo de académicos de la Pontificia Universidad Católica en el 2004. El escándalo surgió porque, en el video, se hace alusión a que el castellano estándar constituye una variedad lingüística construida a partir del poder de los grupos sociales privilegiados. La forma en que se discute este tema en el video no necesariamente se alinea con la visión del sector ni representa la forma en que se suele trabajar en las instituciones educativas.

En los comentarios que aparecen a continuación, los usuarios de Twitter exponen los antagonismos de una forma explícita. En la figura 6, presentamos la publicación inicial y tres comentarios seleccionados:



Casi todos estos textos tienen una estructura similar. Sus autores afirman el hecho de que a sus padres o a ellos mismos no les enseñaron la lengua originaria, y atribuyen esta situación a la discriminación lingüística que estos sufrieron. De esta manera, se genera una relación de causa-efecto, ya sea a partir de conectores como “para que” o “porque”, o vínculos causales implícitos. Más allá de los reproducidos más arriba, tenemos los siguientes ejemplos: “Nunca aprendí aymara para que no me discriminen. Se negaron a enseñármelo”; “Mi mamá no me quiso enseñar porque sus compañeros de la @udelima la trataron mierda”; “Mi padre no me enseñó aymara ... porque la misma sociedad discrimina”; “Mi abuelo nunca dejó que aprendiera. Les dijo a mis papás que era por el deajo que tendría al regresar a Lima”; “A mi papá de niño le prohibieron hablar quechua, sus padres no querían que lo traten mal en la capital”; “Su madre nunca quiso que aprenda quechua porque ... no querían que se burlen de su hijo”. Además, en los ejemplos, los significantes “no”, “nunca”, “tampoco”, “se negaron” y “le prohibieron” (entre otros similares) visibilizan los antagonismos y contrastan con el llamado del programa analizado al deber ser (como cuando el experto declara que “las propias familias y comunidades indígenas deben volver a la transmisión intergeneracional de las lenguas ¿no? y deben volver a transmitir sin vergüenza y hasta con orgullo ese saber”). A su vez, el uso de la negación deja abierta la posibilidad de que la realidad sea de otra manera. Sabemos que los enunciados negativos se usan usualmente para propósitos polémicos, pues de modo intertextual presuponen la proposición afirmativa (o al menos su posibilidad) en otros textos y lugares (Fairclough, 1992).

Asimismo, resulta interesante observar que, cuando se alude al hecho de que no se transmitió la lengua originaria a las nuevas generaciones, se declara en muchos casos que se trató de una decisión completamente consciente por parte de los abuelos o padres. De hecho, los extractos muestran “una profunda conciencia de la persistencia de la marginación real” (Blommaert, 2004). Los fraseos “se negaron”, “no me quiso enseñar”, “le prohibieron”, “nunca dejó que aprendiera” y, sobre todo, “incluso acordaron no hablar en quechua delante de sus hijos” muestran una decisión que se tomó como estrategia de sobrevivencia y precisamente pensando en el futuro de los hijos. En algunos casos, también se puede apreciar un contraste (y una tensión dramática) entre intentar enseñar la lengua originaria y luego tener que retractarse: “Mi mamá intentó enseñarme quechua de pequeño, dejó de hacerlo porque la gente se reía y tenía miedo de que me molesten”; “Mi abuela me enseñó dentro de casa muchos números y palabras en quechua, pero cuando íbamos al mercado me pedía que no las dijera”. A diferencia del discurso del programa educativo, en los *tweets*, no se pone énfasis en la extinción de las lenguas o en la celebración de las mismas, sino en cómo los hablantes viven el drama de tener que “bloquear” u “olvidar” su lengua (y no transmitirla a las nuevas generaciones), debido a que esta se ha asociado históricamente a territorios marginados (“mejor que no se den cuenta de que eres de la sierra”) e identidades desvaloradas (“hablar con mote podía significar ignorancia”).

Si bien las lenguas podrían seguir contándose y celebrándose como una riqueza del país, creemos que, a su vez, es importante visibilizar otras maneras de hablar sobre ellas. Los estudiantes de secundaria deberían reflexionar sobre el hecho de que las lenguas no son ‘objetos’ cuyas dinámicas existen al margen de sus hablantes. Para los participantes de Twitter, por ejemplo, la lucha no está en ‘preservar’ las lenguas, sino en cuestionar las ideologías que se han construido en torno a ellas para marginar a los hablantes.

Nuestra propuesta es que se fomente en los estudiantes lo que se ha denominado una *conciencia lingüística crítica* (Alim, 2010). Por un lado, esto implica generar conciencia sobre la diversidad lingüística, lo cual supondría, por ejemplo, conocer qué lenguas se hablan en el país, familiarizarse con algunas estructuras lingüísticas de las lenguas originarias, y también entender que sus gramáticas tienen un alto nivel de complejidad¹⁰. Sin embargo, esto no sería suficiente. Por otro lado, es fundamental discutir cómo esta diversidad está jerarquizada e inscrita en relaciones de poder. Al respecto, es necesario reflexionar sobre la forma en que los recursos lingüísticos se han cargado ideológicamente, en el sentido de que han adquirido valoraciones particulares que benefician a unos y perjudican a otros. Nos referimos, por ejemplo, a la asociación que se ha naturalizado entre las lenguas originarias y territorios marginados (y racializados), a la vinculación entre producir transferencias del quechua en el castellano y ser ignorante, a la idea de que las lenguas originarias ‘malogran’ el castellano, o a la premisa de que estas están extinguiéndose por razones naturales y no sociales. Finalmente, más allá de generar conciencia sobre la diversidad y promover una reflexión crítica sobre la misma, también es importante diseñar proyectos de intervención con los estudiantes, donde estos puedan contribuir a transformar las representaciones y prácticas en torno a las lenguas, que se han asentado históricamente y reproducen la desigualdad.

Asimismo, consideramos que es sustancial visibilizar formas alternativas de lengua e identidad basadas en la práctica, y no en las formas lingüísticas, lo que también se alinea con centrar la discusión en la situación de los hablantes. La asociación rígida entre una lengua, una cultura, una identidad y un territorio termina estereotipando y desempoderando a muchos hablantes, quienes quedan fijados en identidades en las que a veces ellos ya no se reconocen. De hecho, actualmente, muchos jóvenes despliegan su agencia para construir sus identidades quechuas de una manera más dinámica y, al igual que los usuarios de Twitter, desarrollan un discurso alternativo al Estado en torno a las lenguas originarias y sus hablantes. Los múltiples ejemplos de colectivos de jóvenes que hoy se encuentran difundiendo el quechua, y que quedarían fuera del discurso oficial (Zavala, 2020a), podrían constituir material de discusión con los estudiantes de secundaria. De hecho, si bien al inicio del programa se transmitió un video musical de jóvenes kukama cantando música urbana, este

10. La conciencia lingüística crítica también involucra la diversidad de variedades y de registros de una misma lengua.

no se usó para generar una reflexión en los términos anteriores. En la misma línea, también nos preguntamos si los estudiantes de “Aprendo en Casa”, entre los cuales muchos son hijos de hablantes de lenguas originarias que migraron a las ciudades, se sentirían identificados con las identidades reduccionistas que se asocian a estas lenguas desde la oficialidad y con el hecho, además, de que se las construye como parte del pasado (“Nuestras lenguas originarias, las que se hablaban antes de la llegada de los españoles”, señala la conductora).

Sostenemos que la manera de abordar las lenguas originarias revelada en el programa, y que forma parte de un discurso muy enraizado que lo trasciende, dista mucho de una *educación lingüística* necesaria para la formación integral de los educandos. Según Lagares (2019), una buena educación lingüística “debe hacer la crítica ideológica de las ideologías lingüísticas en vigor, estimular el pensamiento crítico, abrir los ojos a la diversidad y al reconocimiento de las diferencias y denunciar los esencialismos esterilizantes” (párr. 7). Este tipo de educación no solo se vincula con el aprendizaje de lenguas, sino sobre todo con la formación crítica de la ciudadanía, una formación que es fundamental para los adolescentes del sistema educativo peruano y el desarrollo democrático del país.

Reflexiones finales

En el presente artículo, hemos argumentado que existe una manera de hablar sobre las lenguas originarias en el Estado peruano, en el sentido de un repertorio interpretativo que es recurrente y no se cuestiona. En el caso de las lenguas originarias, hemos observado que esta manera de hablar supone el uso de cierto tipo de léxico (como “peligro”, “pérdida”, “preservar” o “riesgo”), metáforas recurrentes (relativas a la extinción de las especies, por ejemplo); estrategias discursivas vinculadas con la enumeración de las lenguas, la celebración del multilingüismo y el silenciamiento de las relaciones de poder que oprimen a los hablantes de lenguas originarias; y una asociación rígida y naturalizada entre lengua, cultura, identidad y territorio, que termina estereotipando a los hablantes de estas lenguas. Todo lo anterior se basa, a su vez, en una noción de lengua como un dispositivo autónomo, completo y delimitado, cuya dinámica existiría al margen de sus hablantes, y no como un fenómeno fundamentalmente social.

Este repertorio interpretativo, que forma parte del sentido común de una comunidad para el entendimiento social compartido, se ha erigido en un momento histórico específico, en el que la expansión global del capital ha incrementado la necesidad de que las instituciones, las corporaciones y los Estados revaloricen todo tipo de diversidad en función a los intereses del capitalismo contemporáneo (Kymlicka, 2013; Duchêne y Heller, 2013). El paradigma de la ‘Marca País’, y su forma de entender la diversidad, es precisamente una muestra de lo anterior (ver Canepa y Lossio, 2019). Sin embargo, como toda movida ideológica, la versión de la realidad que se ha impuesto borra los antagonismos

sociales, oculta sus intereses y crea la ilusión de que nos conviene a todos por igual.

Ahora bien, cada vez que usamos el lenguaje no solo reproducimos repertorios interpretativos que han sido cultural e históricamente heredados, sino que también tenemos la oportunidad de desafiarlos a fin de transformar la propia realidad social y nuestras relaciones con ella. Creemos que, si bien el trabajo en las escuelas no es suficiente para transformar ideologías (Hornberger, 2008), el sistema educativo constituye un espacio donde se pueden empezar a modificar estos discursos. En relación a la problemática de la diversidad lingüística, los estudiantes deben *conocer*, pero también *reflexionar* y *hacer*, en el marco de una *educación lingüística integral* que promueva una *conciencia lingüística crítica*.

Queremos volver a recalcar que es importante anclar más la discusión en los hablantes y no en ‘las lenguas’. El problema con el paradigma que prioriza la defensa de las lenguas sobre la de sus hablantes es que no articula bien la igualdad de lenguas con la igualdad de recursos, y no lidia de manera suficiente con preguntas más elaboradas sobre la distribución de los recursos. Como afirma Blommaert (2001), “declarar las lenguas iguales no hace que sus hablantes sean iguales en sociedades reales”, pues lo que está en juego es mucho más que la lengua (p.138). Es esto precisamente lo que tienen en claro los padres de familia cuando se oponen a la EIB. Según lo han discutido otros autores, la marginalización simbólica (o la desvalorización de las lenguas) es solo un correlato de la marginación real y material, en el sentido de que refleja la opresión social y económica de los hablantes (Fraser, 1995; Stroud, 2001). Una política lingüística y una educación lingüística debería colocar esto último como lo central.

Como lingüistas interesadas en la problemática educativa, pensamos que deberíamos asumir que no se contrarresta la discriminación existente hacia los hablantes de lenguas originarias solo defendiendo sus lenguas o argumentando que estas tienen la misma complejidad gramatical que el español. Todo esto empezará a cambiar cuando se deje de indexar las lenguas originarias a identidades inferiorizadas; cuando su uso se vincule cada vez más con el acceso a recursos simbólicos y materiales en la sociedad; y, tal como nos lo recuerda Blommaert (2004), cuando la lucha esté dirigida contra la marginación real de las personas.

Referencias bibliográficas

- Alim, H. S. (2010). Critical language awareness. En N. H. Hornberger y S. L. McKay (Eds.) *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 205-231). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bauman, R., y Briggs, C. L. (2003). *Voices of Modernity: Language Ideologies and the Politics of Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511486647
- Blommaert, J. (2001). The Asmara Declaration as a Sociolinguistic Problem: Reflections on Scholarship and Linguistic Rights. *Journal of Sociolinguistics*, 5(1), 131-142. doi:10.1111/1467-9481.00142
- _____ (2004) Rights in places: Comments on linguistic rights and wrongs. En J. Freeland y D. Patrick (Eds.) *Language Rights and Language Survival: Sociolinguistic and Sociocultural Perspectives* (pp. 55-65). Manchester: St. Jerome Publishing. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jan_Blommaert/publication/266557543_Rights_in_Places_Comments_on_Linguistic_Rights_and_Wrongs/links/5434151f0cf294006f734b69.pdf
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Buenos Aires: Malpaso Ediciones.
- Burdman, J. (2011). Distorsión, transparencia y universalidad en la teoría de la ideología. En S. Caletti, N. Romé y M. Sosa (Comps.). *Lecturas de Althusser: Proyecciones de un campo problemático*, (pp. 79-96). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Burr, V. (2003). Discourse and subjectivity. En *Social Constructionism* (pp. 104-125). Londres: Routledge. doi:10.4324/9780203694992
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Canepa, G., y Lossio, F (eds.). (2019). *La nación celebrada: marca país y ciudadanías en disputa*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Costa, J. (2013). Language endangerment and revitalisation as elements of regimes of truth: shifting terminology to shift perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(4), 317-331. doi:10.1080/01434632.2013.794807
- Duchêne, A. (2020). Multilingualism: An insufficient answer to sociolinguistic inequalities. *International Journal of the Sociology of Language*, 263, 91-97.
- Duchêne, A., y Heller, M. (2007). *Discourses of Endangerment: Ideology and Interest in the Defence of Languages*. Londres: Continuum.
- _____ (2012). *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. Nueva York: Routledge.

- Duranti, A. (2003). Language as Culture in U.S. Anthropology: Three Paradigms. *Current Anthropology*, 44(3), 323-347.
- Edley, N. (2001). Analysing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. En S. Yates, S. Taylor y M. Wetherell (Eds.), *Discourse as data: a guide for analysis* (pp. 189-228). Londres: Sage.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- _____. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Londres: Routledge.
- Flores, N., y Rosa, J. (2020). Deshaciendo la noción de adecuación: ideologías lingüístico-raciales y diversidad lingüística en educación. En M. Niño-Murcia, S. de los Heros y V. Zavala (Eds.), *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates* (pp. 149-183). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a post-socialist age. *New Left Review*, 68-68. Recuperado de <http://bibliopreta.com.br/wp-content/uploads/2018/01/Fraser-Redistribution-Recognition-Dilema-1.pdf>
- Gal, S., y J. Irvine. (2019). *Signs of difference. Language and ideology in social life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García, O., Flores, N., y Spotti, M. (Eds.) (2017). *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Hall, S. (2010). El trabajo de la representación. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (Eds.), y E. Sevilla Casas (Trans.), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 445-480). Recuperado de http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/sin_garantias.pdf
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar* (segunda edición). Londres: Edward Arnold.
- Heller, M. (2020). Hacia un enfoque social del bilingüismo. En M. Niño-Murcia, S. de los Heros y V. Zavala (Eds.), *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates* (pp. 115-147). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Heller, M., y McElhinny, B. (2017). *Language, Capitalism, Colonialism: Toward a Critical History*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- Hill, J. H. (2002). "Expert rhetorics" in advocacy for endangered languages: Who is listening, and what do they hear? *Journal of Linguistic Anthropology*, 12(2), 119-133. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/43104007>
- Hill, J. H., y Mannheim, B. (1992). Language and World View. *Annual Review of Anthropology*, 21(1), 381-404. doi:10.1146/annurev.an.21.100192.002121
- Hornberger, N. (2008). *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. Nueva York: Palgrave.

- Irvine, J. T., y Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics and identities* (pp. 35-85). Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Jaffe, A. (2007). Discourses of Endangerment: Contexts and Consequences of Essentializing Discourses. En A. Duchêne y M. Heller (Eds.), *Discourses of Endangerment: Ideology and Interest in the Defence of Languages* (pp. 57-75). Londres: Continuum. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=mzhyAN=2007752210&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- King, K. A. (2016). Who and What Is the Field of Applied Linguistics Overlooking?: Why This Matters and How Educational Linguistics Can Help. *Working Papers in Educational Linguistics*, 31(2), 1-18. Recuperado de <https://repository.upenn.edu/wpel/vol31/iss2/1>
- Kymlicka, W. (2013). Neoliberal multiculturalism? En M. Lamont y P. A. Hall (Eds.), *Social resilience in the neoliberal era* (pp. 99-125). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Will_Kymlicka/publication/286836153_Neoliberal_multiculturalism/links/59f2993b458515bfd081d9cb/Neoliberal-multiculturalism.pdf
- Lagares, X. C. (2019). El mito del hablante nativo (y los ideólogos de la desideologización). Recuperado de <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/lengua/el-mito-del-hablante-nativo-y-los-ideologos-de-la-desideologizacion/>
- Makoni, S., y Pennycook, A. (2005). Disinventing and (Re)Constituting Languages. *Critical Inquiry in Language Studies*, 2(3), 137-156. doi:10.1207/s15427595cils0203_1
- Moore, R.E., Pietikäinen, S., y Blommaert, J. (2010). Counting the losses: Numbers as the language of language endangerment. *Sociolinguistic Studies*, 4(1), 1-26.
- Niño-Murcia, M., Zavala, V., y De los Heros, S. (2020). *Hacia una sociolingüística crítica. Desarrollos y debates*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Oliart, P. (2011). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Pennycook, A. (2002). Mother Tongues, Governmentality, and Protectionism. *International Journal of the Sociology of Language*, 154, 11-28. doi:10.1515/ijsl.2002.009
- Stroud, C. (2001). African Mother-tongue Programmes and the Politics of Language: Linguistic Citizenship Versus Linguistic Human Rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(4), 339-355. doi:10.1080/01434630108666440
- Trapnell, L., y Zavala, V. (2013). *Dilemas educativos ante la diversidad*. Volumen XIV de la Colección del la Historia del Pensamiento Educativo Peruano. Lima: Derrama Magisterial.

- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. En Caldas-Coulthard, C.R y M. Coulthard (Eds.) *Text and Reading Practices. Readings in Critical Discourse Analysis* (pp. 32-70). Londres: Routledge.
- Wodak, R., y Meyer, M. (2003). *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Zavala, V. (2020a). Juventud, activismo y repolitización del quechua en el siglo XXI. En P. Oliart (ed.), *Pedagogías de la disidencia en América Latina* (pp. 89-124). Lima: La Siniestra Ensayos.
- (2020b). Derechos lingüísticos y lenguas originarias: una mirada crítica desde América Latina. *WORD*, 66(4), 341-358. doi: 10.1080/00437956.2020.1815946
- Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G., y Ardito, W. (2014). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.