

Documentación de la experiencia de los traductores e intérpretes de lenguas originarias en el Perú

Lourdes Quiroz Melendez | Carolina Astete Podkopaeva

lourdes.quiroz89@gmail.com | carolinaastete8264@gmail.com
Traductoras e intérpretes autónomas

Recibido: 13/07/2017 | Revisado: 04/03/2018 | Aceptado: 11/04/2018

Resumen

A pesar del carácter multiétnico y multilingüe del Perú, el español está considerado como la lengua predominante tanto en lo público como en lo privado. Esta situación de desigualdad genera conflictos sociales entre los peruanos y afecta, sobre todo, a aquellos que poseen el español como segunda lengua. Como un intento de revertir esta injusticia para los hablantes de lenguas indígenas, el Estado creó un programa de intérpretes y traductores. La presente investigación busca documentar la experiencia de algunos traductores e intérpretes empadronados en dicho programa.

Palabras clave: Lengua indígena; intérprete; traductor; experiencias

Abstract

Documenting the Experiences of Indigenous Peruvian Translators and Interpreters

Despite the multiethnic and multilingual character of Peru, Spanish is considered to be the most predominant language in both the public and the private spheres. This inequality has sparked many social conflicts in Peru affecting, above all, those who do not speak Spanish as their native language. As an attempt to reverse this injustice for speakers of indigenous languages, the State created a program of interpreters and translators. This investigation seeks to document the experience of some translators and interpreters registered in said program.

Keywords: Indigenous languages; interpreter; translator; experiences

1. Introducción

El Perú es un país pluriétnico y pluricultural. Su idioma más hablado, el español, presenta variedades generadas por el contacto con otras lenguas originarias propias de distintas zonas (costa, sierra y selva) (PROEDUCA-GTZ 2004). Entre estas lenguas originarias, como menciona Monroe y Arenas (2003: 110), las más habladas son el

quechua, con más de 3 millones de hablantes, y el aimara, con 400 mil hablantes en el territorio peruano. El quechua presenta variedades como el sureño, central, jaujahuana y norteño. Por su parte, las lenguas de la Amazonía peruana son más de 40; entre las más habladas, se encuentra el aguaruna, asháninka, shipibo, chayahuita, machiguenga y huambisa. A estas se suman las lenguas que están desapareciendo por la poca cantidad de sus hablantes (Monroe y Arenas 2003: 110).

En representación del Estado, existen mandatos constitucionales e instancias legales que respaldan los derechos lingüísticos y que están consagrados en la Constitución Política del Perú de 1993. El Ministerio de Cultura del Perú (MINCUL) define los derechos lingüísticos como (derechos) fundamentales y colectivos que facultan a una persona a usar su lengua materna en todos los espacios sociales. De esta forma, el reconocimiento de los hablantes de lenguas indígenas en todo el territorio nacional representa un derecho constitucional (MINCUL 2015). No obstante, los conflictos internos han visibilizado una carencia en el reconocimiento de esta realidad plurilingüe y multicultural en el Perú, lo que ha tenido como consecuencia desenlaces trágicos como el caso del *Baguazo* que afectó a la población aguaruna y huambisa. Tal y como lo reporta el artículo académico *Huelga en la Amazonía peruana: Bagua* (Liovir Sin Ojo 2009: 1-20), esta huelga, que duró 2 meses y que enfrentó a nativos y policías, dejó 34 personas muertas.

A pesar de la ausencia de dicho reconocimiento, una de las iniciativas para satisfacer esta necesidad de plurilingüismo e interculturalidad en el Perú fue la creación del Curso para Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas del Ministerio de Cultura, impartido desde el 2012, que ha capacitado intérpretes y traductores en 35 lenguas originarias. Según el Ministerio de Cultura, la función de estos traductores e intérpretes es garantizar el derecho lingüístico de las personas hablantes de lenguas originarias al realizar labores como traducción de leyes y reglamentos, colaboración en procesos de Consulta Previa, participación en conversatorios acerca de derechos lingüísticos y traducción e interpretación para entidades públicas. Además, se incluye a los traductores e intérpretes que finalizan el curso satisfactoriamente en el Registro Nacional de Traductores e Intérpretes de Lenguas Indígenas. Sin embargo, hasta el momento no se han cubierto las 47 lenguas, ya que algunas de ellas poseen un número de hablantes muy reducido (MINCUL: Cursos para Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas: 2015).

La importancia dada a la traducción e interpretación de lenguas originarias es muy reciente, a pesar de tener presencia en la Constitución y apoyo estatal. El curso de formación del MINCUL (MINCUL: 2015) es una de las primeras iniciativas para formar intérpretes y traductores que puedan suplir las necesidades de los usuarios de lenguas indígenas y, debido a que funciona recién desde el año 2012, todavía no se ha podido comprobar su eficacia y relevancia en el ámbito real a un nivel macro, sino que solo ha servido para casos aislados. Asimismo, debido al mayor uso y demanda de algunas lenguas, por ejemplo, el aimara y el quechua (Hampshire: 2014), se debe

considerar la relevancia de la formación de intérpretes y traductores en las lenguas con menor cantidad de hablantes. Además, no se sabe aún cómo la labor de los traductores e intérpretes (por ejemplo, las recientes sentencias traducidas al aimara y al quechua) (ONAJUP: 2015) repercutirá en la aplicación de la justicia. Los problemas del sistema jurídico y legal para los pueblos originarios van más allá del ámbito lingüístico. En general, los peritos traductores deben lidiar con la asimetría de los sistemas legales y la relatividad de los conceptos (Pommer: 2008). Para el traductor e intérprete de lenguas originarias, esta diferenciación se acentúa, porque existe una cosmovisión del derecho (por ejemplo, individual versus comunitario) que dificulta que estos pueblos entiendan y acepten leyes o medidas occidentales. Según el artículo académico *El derecho consuetudinario en la realidad peruana* de Meza Ingar, se debe prestar atención a las diversas costumbres o prácticas ancestrales de las comunidades, ignoradas por la legislación nacional. El curso de traducción e interpretación propuesto por el Estado tendría como objetivo suplir esta carencia.

La presente investigación busca registrar las experiencias de los primeros intérpretes y traductores de lenguas indígenas formados en el Perú por una institución gubernamental. Para lograrlo, se realizaron entrevistas a intérpretes y traductores que participaron en alguna de las primeras ocho ediciones del curso ofrecido por el MINCUL. La relevancia de esta investigación recae en la evaluación imparcial de distintos aspectos de los traductores e intérpretes de lenguas originarias, tales como su formación, situación laboral y expectativas. En efecto, es una responsabilidad social no solo proteger las lenguas originarias, sino también a las personas que las hablan, puesto que es crucial que estas posean igualdad de derechos. En este sentido, esta investigación busca sentar una base para otras investigaciones a futuro en relación con el progreso de estas iniciativas. Las acciones del Gobierno a favor de esta inclusión lingüística y cultural son todavía muy recientes e insuficientes.

Reconocemos también que es importante comparar la situación peruana con otras a nivel mundial. Existen contextos donde la inclusión de las lenguas originarias ha tenido mayor éxito, como el caso del catalán, en España. De acuerdo con Soler Costa (2009: 124), a pesar de que la dictadura de Franco (1939-1975) trató de erradicar esta lengua durante casi cuarenta años, se ha logrado reivindicarla al punto de que, en la actualidad, su uso es extendido y regulado en todo el territorio de Cataluña. Por otro lado, un reporte realizado para el Ministerio del Patrimonio canadiense (2005: 7-8) nos muestra un caso con menor éxito: las lenguas originarias en Canadá, como el inuktitut, están en peligro de desaparecer, e incluso se consideran en estado crítico dentro de ciertas comunidades de hablantes. A pesar de los esfuerzos por reivindicar estas lenguas, la jerarquía racial y la ideología lingüística ha posicionado al inglés y francés por encima de estas, debido a los intereses económicos y políticos que conllevan. Por lo tanto, consideramos que este tipo de investigaciones servirá para el análisis y mejora no solo del curso para intérpretes y traductores de lenguas indígenas, sino también para optimizar otras iniciativas similares.

2. Metodología

2.1. Tipo de estudio

Para alcanzar el objetivo de esta investigación, se realizó un estudio cualitativo de tipo exploratorio con una muestra de 10 traductores e intérpretes acreditados por el Ministerio de Cultura (MINCUL). Se consideró que dicho diseño era el ideal para poder documentar la experiencia de los traductores e intérpretes de lenguas indígenas en el Perú, puesto que la recopilación de datos a través de entrevistas semiestructuradas permitiría conocer las experiencias de los traductores e intérpretes de lenguas indígenas en el Perú. Se exploraron temas como la profesión del traductor e intérprete, el impacto social, el rol dentro de la comunidad, entre otros. En primer lugar, se realizó una guía de la entrevista que contó con la supervisión y aprobación del asesor de este trabajo de investigación. Durante la primera entrevista aplicada, se evidenció que las preguntas elegidas eran las pertinentes para el objetivo de la investigación y que el orden elegido se desarrollaba de manera natural. Además, la entrevista semiestructurada permitió a los entrevistados no solo contestar a las preguntas ya formuladas, sino que pudieron brindar mayor información, lo que permitió a las investigadoras explorar nuevos temas en torno a la profesión del traductor e intérprete indígena.

2.2. Población y contexto

La investigación se ubica en el Perú, exclusivamente en el departamento de Lima, capital del Perú. Es la ciudad en donde se encuentran las sedes de los distintos ministerios del Estado, entre otros el MINCUL, que ofrece el curso para intérpretes y traductores de lenguas indígenas.

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú, a mitad del año 2015, la población del país alcanzó los 31 millones 151 mil 643 habitantes. Dicha población se divide en tres regiones geográficas, costa, sierra y selva, que a su vez se subdividen en un total de 24 departamentos más la Provincia Constitucional del Callao. Según la Base Datos de Pueblos Indígenas u Originarios del Ministerio de Cultura del Perú, existen 55 pueblos indígenas u originarios identificados a la fecha por el Viceministerio de Interculturalidad. Dicha población comparte 47 lenguas nativas, divididas entre lenguas andinas y amazónicas, divididas en 19 familias lingüísticas. Las lenguas originarias son habladas por 4 millones de personas. De estos 4 millones, el 83 % tiene al quechua como lengua materna; el 11 %, al aimara; y el 6 %, a lenguas amazónicas. De los pueblos indígenas a nivel nacional, el estudio tiene la presencia de cinco: los aimaras, los asháninkas, los awajún, los quechuas y los shipipo-konibos. El pueblo aimara tiene como lengua al aimara que pertenece a la familia lingüística aru. En la actualidad, son 443 248 las personas que tienen el aimara como lengua materna. Este pueblo es uno de los más numerosos del Perú y su población se encuentra distribuida en tres países limítrofes: Perú, Bolivia y Chile. Los asháninka tienen como

lengua al asháninka que pertenece a la familia lingüística awawak. Este pueblo indígena amazónico es el más numeroso del Perú con una población de 88 703 personas y se ubican en la selva alta y selva baja. Los awajún tienen como lengua al awajún que pertenece a la familia lingüística jíbaro y es la lengua más hablada de dicha familia lingüística. Este pueblo amazónico es el segundo más numeroso del Perú y se ubica principalmente en el departamento de Amazonas con una población de 55 366 personas. Los quechuas tienen como lengua al quechua que pertenece a la familia lingüística quechua. Este pueblo se conforma por un conjunto extenso y variado de poblaciones andinas que se dividen en distintos grupos étnicos: los chopcca, los chankas, los huancas, los huaylas, los kanas, los q'ero y los cañaris, que asciende a 3 360 331 personas y que se ubican principalmente en la sierra del Perú y en países como Bolivia o Ecuador. Finalmente, los shipibo-konibo tienen como lengua al shipibo-konibo que pertenece a la familia lingüística pano. La población shipibo-konibo se ubica en los departamentos de Ucayali, Madre de Dios, Loreto y Huánuco con una población de 35 634 personas.

2.3. Participantes

2.3.1. Criterios de selección

Para la selección de los participantes, se utilizaron los siguientes:

- Haber participado en el curso para intérpretes y traductores de lenguas indígenas del MINCUL.
- Tener experiencia como traductor/intérprete de lenguas originarias sean andinas o amazónicas.

Se tuvo en cuenta que la lengua originaria podría hacer diferencia en la experiencia del participante como traductor e intérprete de lenguas originarias, ya que alguien que viene de una comunidad mucho más reconocida y extendida como la quechua, que comprende un aproximado de 3 millones personas en el Perú, no se enfrenta a las mismas barreras que alguien que proviene de una comunidad de solo cientos de hablantes. A pesar de esta realidad, esta diferencia no influyó en la selección de los participantes debido a la disponibilidad limitada de estos: muchos se encontraban en sus comunidades indígenas durante la investigación. Sin embargo, se trató de conseguir una variedad representativa de las distintas lenguas originarias. De esta forma, el criterio principal de selección fue la procedencia de las lenguas originarias: andinas y amazónicas. Asimismo, no existió distinción entre los participantes que ejercían activamente la traducción o interpretación y los que no, debido a que el interés se enfocó en explorar sus experiencias en algún momento de su actividad profesional.

A continuación, presentamos una tabla con información sobre los participantes del estudio.

Apodo	Lengua originaria	Procedencia	Lugar de residencia	Grado de instrucción	Ocupación	Adquisición del castellano
Ana	Quechua chanka (lengua b)	Ayacucho (Sierra sur)	Lima	Secundaria	Trabaja en el Ministerio del Ambiente	Materna
José	Quechua chanka (materna)	Ayacucho (Sierra sur)	Lima	Bachiller en letras	Proyectos culturales que fomentan su lengua y cultura	Colegio
Lis	Asháninka (materna)	Junín (Sierra centro)	Junín	Secundaria	Trabaja en instituciones públicas	Colegio y familia
Teo	Aimara (materna) Quechua (10 años)	Puno (Sierra sur)	Lima	Maestría en lingüística con mención en lenguas andinas	Docente universitario	Colegio (12 años)
Eva	Quechua chanka (materna)	Ayacucho (Sierra sur)	Lima	Maestría en Antropología	Docente universitario	Bilingüe coordinada
Andrés	Awajún (materna)	Amazonas (Selva norte)	Lima	Maestría en derecho penal. Maestría en interculturalidad indígena	Perito traductor en el Poder Judicial	Colegio
Pablo	Shipibo - konibo (materna)	Ucayali (Selva central)	Lima	Bachiller en pedagogía	Docente universitario / dirigente de su comunidad	Colegio
Jaime	Awajún (materna)	Amazonas (Selva norte)	Lima	Bachiller en lingüística	Trabaja en el Ministerio de Educación	Colegio
Ema	Quechua (lengua b)	Ancash (Sierra central)	Huaraz	Bachiller en pedagogía	Docente de nivel escolar	Materna
Isa	Aimara (materna)	Tacna (Costa sur)	Tacna	Doctorado	Trabaja en instituciones públicas	Bilingüe coordinada

2.3.2. Muestreo

El muestreo fue propositivo, ya que se sabía que los elegidos contaban con las características para responder las preguntas de la entrevista. Al ser personas formadas por el curso del MINCUL, tenían experiencia como traductores e intérpretes de lenguas originarias. Además, podían responder a las preguntas propias acerca del curso.

2.3.3. Reclutamiento

Los participantes fueron seleccionados a partir del Registro Nacional de Intérpretes y Traductores formados por el Ministerio de Cultura del Perú. Al momento del estudio, existían 211 traductores e intérpretes acreditados por el Ministerio de Cultura. Dicha población existe debido al curso ofrecido por el ministerio para formar intérpretes y traductores de lenguas indígenas que ha sido dictado desde el 2012 hasta el 2016. Se han dictado 9 ediciones del curso, sin embargo, para la investigación se consideraron a los intérpretes formados hasta el año 2015 que fue hasta la octava edición del curso.

Se ubicó a todos los participantes del curso de MINCUL que se encontraban en Lima Metropolitana, y se aprovechó un encuentro sobre interculturalidad que reunió a los intérpretes y traductores para que compartan y generen un espacio para dialogar sobre el rol de mediador intercultural que posee el intérprete y traductor de lenguas indígenas, ofrecido en la ciudad de Lima, donde participaron exalumnos de distintas provincias y ediciones.

Para acceder a los participantes, contamos con algunos *gatekeepers* que habían trabajado con personas involucradas en el curso del MINCUL, como profesores de quechua y de traducción de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y el director y los organizadores del mismo curso.

Inicialmente, se procedió a enviar cartas a 12 posibles participantes para explicarles el fin de la investigación y pedirles una entrevista. Se obtuvo una respuesta positiva de aproximadamente la mitad de ellos. Luego, ellos mismos nos brindaron información sobre compañeros traductores e intérpretes de lenguas originarias que podían estar interesados en participar de la investigación. Estos fueron contactados por teléfono o Facebook; nuevamente, un aproximado del 50 % respondió. Todas las entrevistas fueron cara a cara, se registraron en audio y contaron con la participación de una o ambas entrevistadoras.

2.4. Recolección de datos

Para propósitos de esta investigación cualitativa, se aplicó una entrevista semiestructurada cara a cara con preguntas de tipo abierto con el fin de lograr un contacto más directo que garantizara respuestas más completas y de mayor profundidad que quedaron registradas en audio y que fueron guardadas en Google Drive para su posterior transcripción en Word y análisis.

2.5. Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un resumen de cada entrevista. Luego, se procedió a transcribir cada audio. Se seleccionó la entrevista más representativa para poder generar los temas y subtemas que se repetían a lo largo de todos los participantes. Se logró categorizar los temas en códigos de análisis en un libro de códigos de Excel. Algunos de estos temas confirmaron los ya seleccionados *a priori* cuando se estableció el mar-

co teórico. Gracias a este análisis, creamos códigos (por ejemplo: percepción acerca del rol del traductor e intérprete de lenguas originarias, percepciones sobre la lengua castellana y dificultades como hablante de lengua originaria, entre otros). Mediante el uso de estos códigos, se seleccionaron las citas demostrativas para cada uno de ellos usando la herramienta Dedoose.

3. Resultados

Los resultados de las entrevistas se dividieron en tres grandes grupos temáticos según el punto de vista del participante: 1) Percepciones acerca de su cultura y su lengua (incluye tanto la percepción acerca de su pertenencia a una cultura, su percepción del aprendizaje de la lengua castellana como segunda lengua, las barreras relacionadas con el uso de lenguas originarias); 2) Percepciones acerca del curso para traductores e intérpretes de lenguas originarias dictado por el Ministerio de Cultura (incluye la necesidad de tener una acreditación por parte del Estado, las limitaciones del curso en cuanto a contenidos teóricos se refiere, continuación y seguimiento adecuados al curso por parte del MINCUL, pocas oportunidades laborales al finalizar el curso, el aporte del curso en la reivindicación de las lenguas originarias, aspectos estructurales y académicos); y 3) Percepciones acerca del rol del intérprete.

3.1. Percepciones acerca de su cultura y su lengua

Con respecto a la percepción que tiene el participante sobre su cultura y su lengua originaria, todos los participantes declaran sentirse orgullosos de estas. Asimismo, expresan el concepto de dualidad constructiva por ser parte de dos culturas a la vez, con sus respectivas costumbres, lenguas y cosmovisiones, y cómo esta situación influye en su desarrollo personal y social.

Hablar una lengua es generar, en este caso, expresión de todo un pueblo. Yo hablo el quechua y como hablo el quechua siento que puedo hacer una parte una pieza fundamental que puede existir entre un castellano y un quechuahablante, por ejemplo. Hablar esta lengua significa mi identidad, significa mi auto reconocimiento, significa también ser parte de una cultura con lo que respecta a la lengua.

(Entrevista a Ema, quechua, lengua b)

Entonces, yo creo que en ese sentido, mi identificación, mi autoestima como indígena, como shipibo está fortalecido. A mí nadie me puede, digamos, discriminar, minimizar, por ser perteneciente a este pueblo, ¿no? Al contrario, ¿no?, siempre he dicho que yo voy a practicar la interculturalidad a donde vaya. Es decir, ¿ya?, dos pueblos en contacto, pero no en conflicto. Tú aprendes de mí y yo aprendo de ti.

(Entrevista a Pablo, shipibo-konibo)

Primero significa que eres la diferencia en el país y segundo es que significa que esa misma diferencia que sientes hace que te expliques mejor crítica y reflexivamente sobre la sociedad en que estás. Qué hay con cada aspecto de la vida si yo soy diferente a los demás y tantos otros diferentes, eh... como está la estructura del país, el estado, las instituciones públicas la vida común y corriente las aspiraciones de cada persona que significa en cada uno en cada cultura en cada lengua originaria también entonces es un reto de visibilizar la diferencia, pero a través de del reconocimiento y la búsqueda de alternativas en un país de muchos diferentes.

(Entrevista a Eva, quechua chanka)

Existe un importante contraste en la adquisición de la lengua castellana con respecto al aprendizaje de la lengua originaria, si es que esta es su lengua materna. En esos casos, la irrupción del castellano en la vida de muchos participantes posee un carácter violento que enfrenta la lengua castellana contra su lengua originaria. Muchos de ellos aprendieron el castellano como segunda lengua durante la educación formal. Relatan que no se utilizaban buenos métodos de enseñanza y que su aprendizaje se hacía de manera atropellada y brusca. A este aprendizaje violento, se le suma el carácter rígido y de obligación que tiene el castellano para muchos participantes. Mientras que su lengua originaria representa la tranquilidad y el cobijo del seno materno, el castellano se relaciona con la ley y el orden, ambos impuestos, el miedo y la obligación de pertenecer a una realidad que no es la propia. De esta forma, los participantes viven en una dualidad cultural no necesariamente armónica. Esta puede haber sido útil desde el punto de vista personal y profesional, pero sin duda ha representado una experiencia dolorosa porque se ha experimentado el ejercicio de la dominación por parte del Estado y del español (y sus hablantes) como agentes jerárquicos.

Se ignoraba que nosotros hablábamos nuestra lengua y la enseñanza se hacía en castellano. Como si nosotros fuéramos niños castellanohablantes. Entonces en esa situación los niños de esa época aprendían pues a la medida de sus posibilidades. Unos escuchando memorizando grabando mentalmente los sonidos que reproducía la profesora. Porque para nosotros el castellano eran simples sonidos. Hemos aprendido a conocer el abecedario y yo igualmente el idioma para nosotros era puramente letras y sílabas y palabras. Cuando leíamos textos los textos nos lo memorizábamos y no sabíamos qué significa. Entonces yo, hasta cierto tiempo, yo inclusive tenía muchos textos memorizados en castellano.

(Entrevista a Teo, aimara)

Entonces, el castellano ¿dónde lo vengo a aprender? Mi papá, a pesar de que era shipibo, decía que: mi hijo debe aprender el castellano yéndose a una escuela mestiza. Entonces, mi padre, de primer grado, ¿no?, de Transición 1, se decía Transición 1, me traslada al Colegio de Varones de Yarinacocha. Ahí, para mí era un trauma, porque yo no entendía nada de castellano y recuerdo que la profesora Marina, era muy buena, menos mal, no me pegaba, con cariño me enseñaba, sabía que yo era niño shipibo y yo lo recuerdo con mucho cariño a la profesora Marina que, este..., justamente en esa época, era esos libros de... Tito juega con

Dora, ¿no?, recuerdo, ¿ya? Y eran unos libros muy bonitos, coloridos y entretenidos que yo tenía que memorizarlo, ¿no?, yo era memorista y menos mal que era inteligente, porque podía memorizarlo en castellano.

(Entrevista a Pablo, shipibo-konibo)

Entonces, o sea, hasta que salí a los diez años y tuve con el contacto con el castellano. Pero con el castellano andino, que también es medio quechua ¿no? Entonces en Vilcashuamán, y ahí en la educación ¿no? los profesores se expresan en castellano ¿no? Sin embargo, entre niños hablábamos en quechua, entonces el castellano era como una cosa formal ¿no? De miedo también, eh, la escuela ¿no? que hay que aprender el castellano, que hay que leer en castellano, todo esto ¿no? Sin embargo, nuestra vida se daba en quechua, y me acuerdo cuando llegué a Vilcashuamán en 1984, Vilcashuamán se provincializa, antes era distrito. Y cuando se provincializa, por el alto parlante del pueblo, la autoridad para todo el pueblo decía, a las 5 o 6 de la mañana, Que todos hablásemos el castellano porque ya el pueblo era provincia, ya no, eh, o sea, para progresar teníamos que hablar el castellano. Entonces era como una promoción, así, oficial de la autoridad.

(Entrevista a José, quechua chanka)

Yo no me di cuenta de eso, cuán violento había sido y que me había quedado marcado hasta que me fui a Arkansas a aprender inglés por inmersión entonces desde que llegué era la obligación que tenía que hablar todo en inglés pedir al baño no podías en ninguna parte ni hablar con tus conocidos latinos el español todo era inglés, ¿no? *Spanish not, english*. Entonces paulatinamente que iban pasando los días me vino el recuerdo de la escuela y creo que regresioné y sentí que castrante lo que no reaccioné de niña se cargó toda mi afectividad de reaccionar allí y decir porque tiene que ser el aprendizaje de una lengua así me sentí como que estaban violentándome (...) comprendí totalmente que por más que yo tenga la total voluntad de aprender una lengua por inmersión es violento es atropellador de los derechos es dañante a la otra persona este revive la vulnerabilidad de las personas ya entonces yo sentí hasta que me quitó las ganas yo aprobé el curso, llevé aprendí a leer escribir, todo pero sentí el temperamento emocional afectado y dañado vulnerado sobre todo reviviendo la época escolar.

(Entrevista a Eva, quechua chanka)

Por otro lado, los participantes declararon que los hablantes de lenguas originarias atraviesan dificultades tanto en el campo académico, personal o de servicios básicos debido a su lengua. De la misma manera, esta dificultad para comunicarse no permite que los hablantes de lenguas originarias puedan desenvolverse en situaciones de carácter legal o de salud. La falta de intérpretes y traductores de lenguas originarias se hace evidente y dramática en estas circunstancias. Además, es un problema al que el hablante de lenguas originarias se enfrenta desde el inicio de su vida, debido a la carencia de docentes bilingües en las escuelas.

A mí me ha tocado muchas veces que la gente me dice: el día que me agarraron yo ni sé por qué me agarraron, me llevaron a la comisaría, me hicieron firmar, pero bueno ahora estoy en la cárcel y no sé ni porqué y hay gente así, mucha gente así. Igual las abuelitas cuando te dicen, yo fui al hospital, porque me dolía el estómago, pero no sé ni para qué me pusieron la ampolla.

(Entrevista a Ema, quechua lengua b)

Para que ponga una denuncia, a veces no hablan ni perfecto el castellano, o cuando tiene que ir a su control, este..., para dar a luz en un hospital. No hay intérprete. Cuando tiene que ir este a..., y ¿qué más? al colegio, por ejemplo, colegio que, y no habla el castellano. Y algunos profesores, en otras comunidades profesores que son de la sierra, ¿no? Y no entienden, por eso nosotros hemos pedido también que... todos los profesores tienen que ser bilingües asháninkas para poderles entender, para poder hablar. Si viene uno de la sierra, ¿qué le vamos a poder hablar? No va a poder entender. Y, el otro, este..., como yo te digo, vienen de acá en Lima, de emergencia, que le tienen que operar acá en los hospitales, ¿no? Se necesita intérprete porque a veces mis hermanas no hablan perfecto el castellano. Y, entonces hablando en nuestra lengua se sienten más seguros, ¿no? Ya no se sienten que están con persona extraña.

(Entrevista a Lis, asháninka)

Esta incapacidad para entender y ser entendidos se hizo evidente también en las situaciones dramáticas ocasionadas por el conflicto interno de los años 80 y 90, en el cual el 75 % de las víctimas tenía como su lengua principal el quechua u otras lenguas nativas. (CVR 2003: 1)

Ya te conté, ¿no? como, eh, como fue mi proceso, como fue la vida ¿no? en el conflicto armado y todo esto ¿no? Entonces, eh, la necesidad de traducción e interpretación era constante. Nuestras abuelas, nuestras madres que buscaban sus víctimas ¿no? que iban a la justicia, que iban a policía no hablaban castellano, pero en el camino fueron aprendiendo, pero ahí nosotros también fuimos ayudando ¿no? Y, eh, o sea, siempre hemos estado traduciendo.

(Entrevista a José, quechua chanka)

3.2. Percepciones acerca del curso para traductores e intérpretes de lenguas originarias dictado por el Ministerio de Cultura

Una gran cantidad de participantes comentó haber llevado este curso por una necesidad de tener una acreditación por parte del Estado. Muchos ya venían ejerciendo la labor de traductor e intérprete, pero no contaban con un documento ni una formación que los avalara.

(...) la convocatoria, y en Lima también habían muchos trabajos. Por ejemplo, por ahí, ya Claro nos había llamado, habíamos traducido como 200 mil términos para, eh, Claro, para Movistar, también para, eh, Microsoft hicimos unos trabajos ¿no? Entonces, eh, bueno Ministerio, lo que nos dio fue sistematizar nuestro trabajo y, bueno, nos da un poco de status, dando una credencial, eso.

(Entrevista con José, quechua-chanka)

(...) yo quería viajar a apoyar a un taller que yo sabía iba a ser en quechua y decía, pero puedo apoyar, o sea, ir de traductora, aun no teniendo claro que era ser traductora. Que era ser intérprete, yo hacía el trabajo a mi manera ¿no? sin la preparación adecuada. Pero tuve, este, algunas trabas en el camino. Que me decían pero ¿Qué te acredita? ¿Qué te acredita? No tienes ningún documento. ¿Cómo acreditamos que tú sabes hablar quechua, o que tú eres traductora, intérprete? Bueno, entonces, y perdía la oportunidad otra vez, igual. Y dije, pero tengo que prepararme, voy a buscar y empecé a buscar. Busqué la universidad... encontré cursos en la universidad Ricardo Palma, en San Marcos. Y buscando y buscando, siempre entraba a páginas de cursos quechua, de preparación en quechua y encuentro lo del Ministerio de Cultura. Yo ni bien lo vi, fue una... ni siquiera lo pensé.

(Entrevista con Ana, quechua-chanka)

Sin embargo, los traductores e intérpretes esperan continuar con su educación, pues reconocen que lo aprendido en el curso no es suficiente para asegurar una labor de buena calidad. A pesar de que muchos tienen formaciones profesionales en otras ramas, reconocen sus carencias en lo que respecta a su propia lengua originaria. Esta situación se agrava ya que la falta de conocimiento lingüístico de la lengua originaria viene desde la educación básica. El conocimiento de su lengua es sobre todo empírico y heredado, por ello, se les dificulta estructurarlo y aplicarlo académicamente. Cabe recordar que muchas de las lenguas originarias pertenecen a una tradición oral, lo que dificulta un aprendizaje paralelo con lenguas con estructura escrita.

Por ejemplo, eh... estoy trabajando aquí en la Universidad Católica con los eh... estudiantes de lingüística, ¿no? quieren aprender la gramática, la fonética, ¿no?, los morfemas, todo eso. Entonces, como yo no he estudiado lingüística prácticamente me ahogo, me absorbe; entonces, pienso que las universidades, en mi caso yo tengo título de profesor en Educación Primaria Bilingüe. Sin embargo, para poder dominar gramaticalmente mi idioma yo necesito prepararme más. Eh..., entonces siento que sale una necesidad: si quieres enseñar, digamos, tu idioma tienes que estar preparado, es una demanda, ¿no? Por otra parte, también hemos visto que hay muchos hermanos que están presos, ¿no? y a ellos se les tiene que aplicar la justicia intercultural constitucionario, ¿no? Justicia intercultural, en ese sentido, vemos que también necesitan de intérpretes, ¿no? Lo cual todavía no está implementado. Esa es otra necesidad. También, las instituciones públicas y privadas, eh..., están demandando de traductores, ¿no? Por ejemplo, la Defensoría del Pueblo, eh..., el mismo Ministerio de Cultura, Agricultura, el MIDIS, Ministerio de la Mujer, ¿no?, las universidades, etc. Y ellos necesitan buenos traductores, ¿no? que traduzcan digamos sin quitarle ni añadirle: una traducción correcta. Y yo, soy sincero, que he tenido mucha, eh..., dificultad ¿no?, o deficiencia también y en esa parte necesitamos ser capacitados, ¿no?

(Entrevista con Pablo, shipibo-konibo)

Por otro lado, muchos de los participantes sienten que no se ha dado una continuación y seguimiento adecuados al curso. Piensan que este solo ha servido para que el

Estado aparente cumplir con su obligación hacia las comunidades originarias, pero que no tendrá una relevancia real.

Yo pensaba que después de esa capacitación va a haber más capacitaciones, preguntarnos cómo estamos trabajando al respecto qué carencias encontramos, ir mejorando, ¿no? Lo cual nos capacitaron una vez y después creo que nos dieron algo que traducir, lo cual no remuneraron también. Después chau, hasta ahora no hay nada. La gente está dispersa, o sea, no sé si ese era el objetivo, no lo sé, pero mejor es estar allí conversando e ir dominando muchos temas, porque para poder interpretar la ley de la consulta previa nosotros tuvimos que leer varias veces. Lo que el estado necesita son traducción e interpretación de artículos de leyes. Entonces nosotros deberíamos estar leyendo empapándonos, viendo cómo se hace tratar de conversar porque son de varias regiones, de varias variantes. Entonces acordar, ya ese término usamos para todos y dar una información que se entienda bien claramente, pero si no se hace eso, la ley forestal, la ley de consulta previa y otros más y ni siquiera lo leímos, entonces de hecho.

(Entrevista con Jaime, awajún)

Sumando a la problemática que conlleva una formación insuficiente, el traductor de lenguas originarias es mal remunerado y no hay trabajo suficiente como para que pueda subsistir realizando esta labor, incluso después de haber sido certificados por el único curso disponible para traductores e intérpretes de lenguas originarias del país. En términos de expectativas, el curso no cumplió con las expectativas de los alumnos de poder encontrar un buen trabajo como traductores e intérpretes, sea a través del Estado o en el sector privado.

(...) el Ministerio nos dio es un poquito la fortaleza, y la acreditación que nos permite, eh, mostrar eso y podemos acceder a algún trabajo. Sin embargo, no hay tanto trabajo ¿no? no vivimos de eso. O sea, un traductor/intérprete de lenguas indígenas no vive de eso, hace otras cosas. Los trabajos son esporádicos.

(Entrevista con José, quechua-chanka)

Como te decía hace rato, no o sea el estado no me ha dado un trabajo por ser intérprete, por ser traductora. Por el contrario, he hecho mucho trabajo de voluntariado, porque me desempeño en mi carrera para el cual he sido formada después de terminar la secundaria.

(Entrevista con Ema, quechua)

Cuando se le preguntó a un participante si el reconocimiento del MINCUL le ayudaría en su situación laboral futura, la respuesta fue:

No, no. El trabajo en donde yo estoy es fruto de mi formación que es derecho.

(Entrevista con Andrés, awajún)

Con respecto al aporte del curso en la reivindicación de las lenguas originarias, los participantes tienen perspectivas distintas. Algunos participantes piensan que sí existe este aporte, especialmente cuando se trata de visibilizar lenguas que no son tan reconocidas, pero que, aun así, el curso ofrece en sus ediciones, debido a la necesidad de formar traductores e intérpretes para sus pueblos. Cuando se le preguntó a un participante si pensaba que este curso ayudaba a revalorizar las lenguas indígenas, este respondió:

Por supuesto que sí, porque muchas veces las lenguas amazónicas nos hemos sentido relegados frente al quechua, ¿no? Quechua y aimara, porque son la población más numerosa y la que más se reconoce, o sea se ha hecho investigación, en ese sentido, nos sentíamos tan diminutos o pequeños, frente a los andinos, ¿no? Entonces, en ese sentido reconocer nuestras lenguas que, digamos son fortalecidas por los awajún, que vienen del norte, los asháninkas, que están en la Selva Central y los shipibos que están en la Amazonía, ¿no? Entonces esas tres culturas son siempre mencionadas, ¿no? para de repente algún proyecto a priorizar, ¿no? Quizás porque están más investigadas, más estudiadas, ¿no? Entonces hemos tenido como pueblo shipibo ese privilegio.

(Entrevista con Pablo, shipibo-konibo)

Otros opinan que el curso no aporta en esta reivindicación, debido a que la visibilización que se les otorga a las lenguas solo queda dentro del alcance del curso. Las comunidades y lenguas logran esta visibilización por otros medios, que no siempre son los ideales o que no siempre funcionan como se espera.

Revalorizar, no, porque de qué revaloriza. O sea, por mí, no, porque, porque la lengua siempre estuvo allí y se va a hablar por más que se haga este o no. revalorizar, no revaloriza nada. Simplemente fue un medio para dar un mensaje a las poblaciones que más interesante sea, ¿no? y tampoco los sujetos que llevan estas lenguas, los visibiliza. No, no tiene nada que ver eso. El pueblo awajún se hizo visible a través del *Baguazo*, no. entonces, si se hace más visible se habrían hecho muchos documentos, se habría publicado leyes en la lengua, repartir que haya más difusión, no más bien esto no visibiliza nada, o sea quedó ahí no más, es un texto no más que traducimos y quedó allí punto.

(Entrevista con Jaime, awajún)

Finalmente, se preguntó a los participantes su opinión acerca de los aspectos estructurales y académicos del curso impartido por el Ministerio de Cultura. Varios opinan que estos aspectos estuvieron conformes a sus expectativas.

(...) hemos tenido profesoras muy buenas, ¿no? Este..., no recuerdo ahorita sus nombres porque estoy emocionado por la entrevista, pero he tenido profesoras que el Ministerio de Cultura, para este taller, había contratado, pues, lingüistas de primer nivel, ¿no? que para nosotros ha sido un orgullo, que nos han podido corregir, digamos nuestro castellano bola bola.

O una traducción que pudiéramos hacerlo a nuestra manera, ¿no? Sin embargo, estas técnicas de traducción e interpretación nos han ayudado bastante, que yo recuerdo tres profesoras muy buenas, ¿no?, que, este..., prácticamente nos apoyaron, y, a lo cual yo estoy agradecido. Gracias a esa técnica, estoy trabajando aquí, ¿no?, en la Universidad Católica en ese proyecto, ¿no?, para insertar el idioma shipibo en Internet.

(Entrevista con Pablo, shipibo-konibo)

Sin embargo, un punto en común en varios participantes es su descontento con la predominancia del castellano en el curso. Manifiestan que los materiales y el desarrollo de las clases también debería darse en sus respectivas lenguas originarias, además estas deben estar presentes al momento de la selección, dictado de clases y evaluaciones.

Muy bien, pero desde el punto de vista del castellano también, ¿no? Sin embargo, también tenemos, eh, académicos e intelectuales en nuestras lenguas, que no fueron aprovechados para el curso. Qué bien nos podrían compartir, ¿no? Eh, entonces, eso también es otro tema, siempre del castellano. Y, como te digo, como también compartir hay académicos, entienden mucho, ¿no? la interculturalidad, la traducción, la interpretación entonces también podrían estar. Bueno, hay un problema de los intérpretes, eh, generalmente, no, eh, en temas de lectura. Somos pueblos que no leemos. Somos pueblos básicamente orales. Entonces, ahí, o sea, nos cuesta el uso de libros, ¿no? de textos, entonces de lectura, entonces hay un problema todavía, de los intérpretes.

(Entrevista a José, quechua chanka)

Yo creo que se debería hacer lo siguiente, para poder convocar acá en el ministerio de cultura, deberían convocar gente que sepa la lengua, que tengan la carrera adecuada y que hagan una buena preselección y selección. Y, en la capacitación que hagan textos de unos artículos o leyes que se deben trabajar en el momento y que hagan esa traducción interpretación también y que le guíen en su propia lengua cómo deben hablar. Eso sería interesante.

(Entrevista a Jaime, awajún)

3.3. Percepciones acerca del rol del traductor e intérprete de lenguas originarias

La manera en que el traductor e intérprete de lenguas originarias es percibido por sí mismo, su comunidad y los demás involucrados es definitiva para la buena realización de su labor. Esta percepción varía ampliamente de la que se tiene del traductor e intérprete de lenguas occidentales y donde las culturas involucradas no tienden a tener tanta diferencia de idiosincrasia y diglosia. Los participantes opinan que, por un lado, el traductor e intérprete de lenguas originarias es un mediador entre dos culturas y cosmovisiones distintas, de las que él mismo tiene gran influencia.

A registrar sus vidas, porque ellas habían tenido ¿no? tanta historia, eh; cuando empezaron a hacer el museo de la memoria no habían sistematizado sus trabajos entonces todo el testimonio fue hecho en quechua, fue dado en quechua. Entonces yo ayudé en recoger toda esa historia, sistematizar ¿no? Entonces, fue un trabajo de traductor e intérprete ¿no? natural. Entonces, creo que nuestras vidas siempre han sido así, ¿no? Es que estábamos dialogando, eh, con otra cultura, con otra lengua que no, que se nos imponía, entonces de todas maneras teníamos que, nosotros, eh, traducir cosas ¿no? Entonces, con... las comunicaciones.

(Entrevista con José, quechua-chanka)

No obstante, este rol también puede verse como el de traición, ya que el traductor o intérprete muchas veces es acusado de haberse pasado al lado «occidental-castellanizado», sobre todo cuando este es el que está contratando sus servicios.

Pasó un tiempo que cuando hice la traducción del Manual general de poblaciones campesinas me pasó que me tildaron de haberme pasado al lado de los blancos. Me dijeron por qué te has pasado, te has castellanizado te has acriollado porque te has ido al lado del sistema. Entonces como que la gente todavía no entiende el rol que debemos que cumplir.

(Entrevista con Ema, quechua)

Sí, una vez tuve una experiencia. Después de eso salió una ley sobre consulta previa. Entonces fui convocado para ir a dar una charla en Cenepa, en Marañón y en Río Santiago. Entramos en Santiago, normal. Entramos en Chipe, que es Marañón. Pero en Cenepa no pudimos entrar porque la gente no quería, porque pensaban que todo eso tenía que ver con el petróleo, que nos había comprado. Entonces, yo quería hablar y me cortaron y había un señor que también estaba explicando le dijeron no, ustedes están comprados son parte del estado, son parte del estado y aun así nos vienen para convencernos a nosotros y están utilizando a ustedes. Y siendo uno de nosotros [ininteligible] veían como una traición no entonces, bueno eso fue lo que sentí. Y yo creo que hasta ahora siguen sintiendo lo mismo.

(Entrevista con Jaime, awajún)

4. Discusión

Con respecto a los resultados más sobresalientes, existe un notable hallazgo relacionado con la adquisición de la lengua castellana y cómo esta se introduce de manera violenta en la vida de los participantes. Adicionalmente, se evidenció la difícil situación de los hablantes de lenguas originarias en cuestiones académicas, laborales y de servicios básicos, sobre todo de salud y jurídicas. Asimismo, se presentaron importantes descubrimientos con respecto al curso de interpretación y traducción de lenguas originarias del MINCUL.

En lo que se refiere a la adquisición violenta del castellano, la investigación documentada en el texto *Así enseñamos castellano a los quechuas*, de Teresa Marzana Téllez (2005: 51-52), demuestra una similitud en las carencias que se presentan desde un

nivel básico. La autora afirma que uno de los problemas radica en que el profesor de castellano de los estudiantes indígenas no ha sido formado en enseñanza de segundas lenguas, y enseña el castellano como lengua materna cuando no lo es para muchos de los estudiantes. De la misma manera, varios de los entrevistados de la presente investigación señalaron que la manera de aprendizaje de castellano no fue la mejor, ya que se realizó desde una perspectiva occidental, por lo tanto, no natural para ellos. En este aspecto, se puede hacer un paralelo con el caso de la educación en el pueblo mapuche, que habita en el sur de Chile y Argentina. Como señala un estudio de la Universidad Nacional del Comahue, las diferencias se relacionan con el pensamiento subyacente en el proceso de formación de la persona mapuche y no mapuche

La educación, desde la perspectiva occidental, es de orden abstracto cuyo objetivo es desarrollarse en algo práctico, el mundo laboral, y la educación mapuche es más trascendental y práctica. Sin embargo, lo práctico se transforma en un medio y no en el fin (Universidad Nacional del Comahue 2010: 119).

Por otro lado, Marzana Téllez afirma que las comunidades indígenas asignan a la escuela el rol de ser la instancia «castellanizante» por excelencia (Marzana Téllez: 2005: 54). Esta misma situación la vivieron los entrevistados de nuestra investigación, quienes manifestaron esa diferenciación entre ambiente académico rígido -castellano y ambiente hogareño acogedor -lengua originaria.

Con respecto a lo que relataron nuestros entrevistados acerca de la dificultad de los hablantes de lenguas originarias en distintos ámbitos, se puede hacer un paralelo con lo que expresa la publicación del Instituto Nacional de Lenguas Originarias de México, titulada *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012*. Como señala dicha publicación (2009: 24), se afirma que las poblaciones indígenas mexicanas se enfrentan a la globalización que busca la homogeneización lingüística y cultural, lo que coloca a esta población en una realidad de desvalorización. Dicha desventaja genera un acceso limitado a las ofertas de servicios y desarrollo que ofrecen las diversas instituciones.

El acceso a la justicia,

(...) para los pueblos indígenas está contemplado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en dos vertientes: a) a partir del respeto a sus sistemas normativos internos, basados en los usos y costumbres; y b) garantizando que en los juicios y procedimientos en que sean parte miembros de pueblos indígenas, sean tomadas en cuenta sus costumbres y especificaciones culturales y sean asistidos por intérpretes, traductores y defensores que conozcan sus lenguas y culturas. (PINALI 2009: 24)

Al igual que en el caso peruano, garantizar la asistencia de traductores e intérpretes es aún un reto por cumplir y que repercute directamente en los usuarios de lenguas originarias, quienes deben usar el castellano en detrimento de sus lenguas. Los hablantes

de lenguas originarias en México presentan el mismo tipo de dificultades al tratar con instituciones públicas como sus pares peruanos.

Las instituciones públicas que atienden a los pueblos indígenas, en gran número de casos lo hacen con deficiencia, mala administración, favoritismo, rezago en la atención a sus demandas, falta de coordinación interinstitucional y sobre todo sin respeto a su cultura, desconociendo y, en ocasiones, negando, el uso de la lengua indígena, lo que provoca que la relación del gobierno con los pueblos indígenas no sea la adecuada. (PINALI 2009: 31)

Esto indica que tanto Perú como México presentan grandes carencias de traductores e intérpretes que ayuden a garantizar procesos judiciales, administrativos y procedimientos jurídicos imparciales y justos para los hablantes de lenguas originarias amparados en la Constitución.

Otro punto similar en el contexto peruano y mexicano es la causa de la discriminación hacia los pueblos indígenas. Según el estudio *Etnicidad, pobreza y exclusión social: la situación de los migrantes indígenas en las ciudades de Cusco y Lima* (Valdivia 2003), los entrevistados indígenas afirman la existencia de discriminación en las distintas esferas, incluyendo la pública (centros de salud, juzgados, ministerios, entre otros) y la principal razón reportada es la falta de dominio del idioma castellano (Santos 2014: 15). Asimismo, Valdivia (2003) señala que, para una muestra de indígenas urbanos, su experiencia migratoria ha sido marcada también por una discriminación lingüística, sufrida en mayor parte en centros educativos (Santos 2014: 19). Este obedece a las concepciones ideológicas que un grupo social impone a la sociedad (INALI 2009: 34). La discriminación se encuentra naturalizada desde el Estado central y omnipotente tal y como lo evidencian las declaraciones sesgadas del expresidente García (2007) con respecto a la concesión de tierras y recursos pertenecientes a comunidades indígenas indican que su noción como comunidad con respecto a lo sagrado de los territorios en donde se asientan son taras para el desarrollo del país, basado en inversión.

(...) no pueden tocarse porque son objetos sagrados y que esa organización comunal es la organización original del Perú, sin saber que fue una creación del virrey Toledo para arrinconar a los indígenas en las tierras no productivas. ...recursos mineros en los que el Perú tiene la riqueza más grande del mundo, no solo por la cantidad sino también por la variedad de recursos mineros (...). Sin embargo, apenas la décima parte de esos recursos está en proceso de explotación, porque aquí todavía discutimos si la técnica minera destruye el medio ambiente, lo que es un tema del siglo pasado (...). (García 2007: 2-3)

Este problema se constata en la falta de inclusión de los hablantes de lenguas originarias. No obstante, tanto el Perú como México han reconocido ya la importancia de sus pueblos originarios y la necesidad de hacer respetar sus derechos culturales y lingüísticos. Dicho reconocimiento se ha plasmado en leyes e iniciativas del Estado, pero se viene testimoniando en la realidad de manera lenta.

Finalmente, con respecto a los hallazgos relacionados con el Curso para Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas impartidos por el MINCUL, se puede hacer un paralelo con el Modelo de Acreditación y Certificación en Materia de Lenguas Indígenas (MACLI) del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) de México. Ambos países cuentan con una gran cantidad de lenguas indígenas (68 en el territorio mexicano) y presentan una carencia de traductores e intérpretes certificados que ayuden a la accesibilidad y equidad en el trato para los hablantes de lenguas indígenas (INALI: 2012). En octubre de 2012, el INALI presentó una memoria que contiene los avances logrados como parte de su Programa de Formación y Certificación de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas. En este documento, se evidencian muchas similitudes con la situación del curso del MINCUL. Una de las principales es que el curso responde a la necesidad de traductores e intérpretes en áreas vitales, como justicia y salud. Ambos cursos enfocan su currículo en estos ámbitos. El MINCUL ha ofrecido varios cursos de especialización en justicia y el INALI tiene módulos que se enfocan en temas aún más específicos, como justicia penal. Otra similitud encontrada es la falta de recursos didácticos adecuados para la capacitación. En el caso de México, el informe del INALI señala la «falta de recursos didácticos escritos, de audio y video diseñados que partan de las realidades específicas de los diversos hablantes de lenguas indígenas mexicanas» (INALI: 2012). Por su parte, varios de los entrevistados de la presente investigación expresaron su descontento debido a que el material didáctico del curso era en castellano y con un enfoque occidental. Asimismo, muchos de los participantes del curso del MINCUL señalaron que no existió un ente capacitado para evaluar sus habilidades lingüísticas en la lengua indígena. En este aspecto, el reporte del INALI señala que esta institución está acreditada para evaluar, entre otros puntos, la capacidad de los participantes para interpretar y traducir de la lengua originaria al español y viceversa, en el ámbito de procuración y administración de justicia (INALI: 2012). Por otro lado, una importante diferencia entre los cursos del MINCUL y del INALI es que este último ofrece cursos a nivel estatal, mientras que el primero solo lo hace a nivel nacional. El INALI ha diagnosticado la necesidad de capacitación en lenguas indígenas para distintos estados, como Guerrero, Chihuahua, Tabasco o Veracruz, según el número de hablantes indígenas detenidos o presos, e imparte cursos para las lenguas específicas de estas regiones. Por su parte, el MINCUL trata de ofrecer lenguas originarias distintas en cada edición, pero no se enfoca en una zona geográfica en particular y siempre incluye las lenguas con mayor cantidad de hablantes a nivel nacional, como el quechua o el aimara.

La discriminación hacia los pueblos indígenas y, por tanto, el menosprecio hacia sus lenguas maternas, o el hecho de pensar en la existencia de lenguas superiores e inferiores, obedece a concepciones ideológicas que un grupo social impone al resto de la sociedad como se evidencia en las declaraciones del expresidente García, mencionadas anteriormente. En el ámbito público, la discriminación institucional hacia las sociedades indígenas tiene su origen en el desconocimiento, así como en la falta de respeto y de valoración de la diversidad cultural y lingüística del país, lo que se

refleja en el inadecuado diseño institucional que dificulta y obstaculiza la coordinación entre las distintas dependencias y entidades de los tres órdenes de gobierno. Esta discriminación se hace patente en la aplicación de políticas, programas y acciones gubernamentales que no consideran las características culturales y lingüísticas propias de los pueblos indígenas, es decir: atención sin pertinencia lingüística ni cultural. Estas prácticas se están modificando lentamente.

5. Limitaciones

La investigación presentó algunas limitaciones como:

- Una de las metas planteadas al inicio era viajar para presenciar una de las ediciones del curso. Esto no se pudo lograr por cuestiones de tiempo. Hubiera sido una oportunidad interesante para conocer en persona cómo se desarrolla el curso y tener la oportunidad de conversar con una mayor cantidad de participantes hablantes de lenguas que normalmente no viven o no visitan Lima.
- La cantidad de participantes fue limitada (10); por ello, a pesar de que se trató de incluir lenguas variadas y representativas, existe en la investigación una carencia de varias culturas. El limitado número de participantes impide generalizar a partir de esta investigación. Asimismo, incluir más participantes que representen otras lenguas sería un agregado interesante para contar con más experiencias que enriquezcan el curso.
- En primera instancia, la investigación se trató de enfocar en las experiencias derivadas del curso del MINCUL. Sin embargo, a medida que se desarrollaron las entrevistas, se evidenció que los participantes deseaban compartir sus experiencias como intérpretes y traductores de lenguas originarias en general, y estas resultaron mucho más enriquecedoras para la investigación. Sería interesante conocer también las experiencias de intérpretes y traductores de lenguas originarias que no hayan llevado el curso del MINCUL o que sean completamente empíricos.

6. Conclusiones

Se han elaborado conclusiones sobre la base de aciertos y carencias del curso ofrecido por el MINCUL y de la situación de los hablantes de lenguas originarias en la realidad peruana.

El curso del MINCUL es una de las primeras iniciativas del gobierno peruano para suplir la carencia de intérpretes y traductores de lenguas originarias que sufren muchos hablantes indígenas. Si bien es un plausible esfuerzo, esta investigación evidencia que se trata de un proyecto insuficiente. Muchos de los participantes expresaron la necesidad de una formación mayor para desarrollar un buen trabajo. Sería intere-

sante que esta iniciativa se replique a nivel superior y en cursos de mayor duración y especialidad, en institutos o universidades. Otra opción sería ofrecer este tipo de estudios a nivel de posgrado, ya que muchas de las personas que se inscriben al curso ya cuentan con un bachillerato. Esta última opción sería ideal para aquellos que no tienen la disponibilidad de estudiar los 5 años que requiere una carrera universitaria. Sin embargo, uno de los problemas que enfrentaría esta iniciativa es la gran cantidad de lenguas originarias del Perú. Parece casi imposible ofrecer cursos de mayor nivel de especialización para todas las lenguas. El primer paso sería conseguir brindar estos cursos para las lenguas con mayor difusión, como el quechua o el aimara, y continuar con las demás, adaptándolas según la demanda. Asimismo, estudiantes de distintas lenguas podrían llevar varios cursos en conjunto y separarse para algunos cursos especializados en sus lenguas, como ocurre en las actuales carreras de traducción e interpretación de lenguas como el inglés, francés o chino. No obstante, hay que tener en cuenta que muchas de las lenguas originarias pertenecen a una tradición oral, carecen de alfabeto o están en proceso de estandarización. Esto dificulta aún más su enseñanza a nivel académico.

Por otro lado, esta investigación ha llevado a concluir que, a pesar de los esfuerzos hechos por el Gobierno (muchos de ellos en forma de planes o leyes que solo quedan a nivel escrito), la situación de los hablantes de lenguas originarias es aún precaria. Todavía existe mucha discriminación y exclusión. Estas se originan en la ignorancia que existe en el mismo pueblo peruano acerca de su diversidad y cultura. Mucha gente, por ejemplo, se burla de la forma de hablar el castellano de los hablantes originarios, sin reflexionar en que esta es su segunda lengua y que son personas bilingües. Por otro lado, ofrecer educación, salud, justicia y otros servicios básicos en lenguas originarias puede parecer un esfuerzo innecesario por parte del Gobierno. No obstante, este trabajo no debe ser considerado como una opción, sino que representa una obligación del Estado hacia estos ciudadanos con los mismos derechos que cualquier castellano hablante, muy por encima de las dificultades que puedan surgir.

Finalmente, la situación de las lenguas originarias y sus hablantes viene mejorando en nuestro país, pero a pasos muy pequeños. Es necesario que los cambios de gobierno no hagan perder lo avanzado, sino que, por el contrario, mejoren e incrementen las buenas iniciativas. Sería interesante que futuras investigaciones registren este avance, así como la próxima situación laboral y personal de los actuales traductores e intérpretes de lenguas originarias y el impacto que tengan en las poblaciones indígenas dichas herramientas.

Bibliografía

- Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). Informe final [en línea] <<http://www.justiciaviva.org.pe/comision/pjycvr/actuacionpj/informe/conclusiones.pdf>> [Consulta: 11 julio 2017].

- Inali (2009). Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008 -2012 [en línea]. <<http://panitli.inali.gob.mx/images/pdf/pinali-2008-2012.pdf>> [Consulta: 21 junio 2017].
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2012). Informe de rendición de cuentas 2006-2012. Memoria documental [en línea]. <http://site.inali.gob.mx/pdf/MODELO_DE_ACREDITACION_Y_CERTIFICACION_EN_MATERIA_DE LENGUAS_INDIGENAS.pdf> [Consulta: 24 junio 2017].
- Jurado Nacional de Elecciones (1993). Constitución Política del Perú (1993) [en línea]. <<http://portal.jne.gob.pe/informacionlegal/Constitucion%20y%20Leyes1/CONSTITUCION%20POLITICA%20DEL%20PERU.pdf>> [Consulta: 7 de julio].
- Liovir Sin Ojo, Awajún (2009). Huelga en la Amazonía peruana: Bagua. Relato fecha a fecha por los propios amazónicos aguarunas y huambisas [en línea]. Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad (noviembre 2009), 1-20. <https://issuu.com/interculturalidad/docs/03b02-huelga_en_la_amazonia_peruana-liovir_sin_ojo> [Consulta: 05 julio 2017].
- Marzana Téllez, Teresa (2005) Así enseñamos castellano los quechuas. La Paz: PINSEIB
- Ministerio de Justicia del Perú (2014). Protocolo de Atención y Orientación Legal con Enfoque Intercultural del Poder Judicial del Perú [en línea] <https://www.minjus.gob.pe/defensapublica/contenido/actividades/docs/326_28_protocolo_de_atencio%C3%ACn_final_jmd.pdf> [Consulta: 10 julio 2017].
- Monroe, Javier y Arenas, Fabrizio (2003) ¿Somos iguales? Un aporte para el diálogo sobre la identidad cultural en las escuelas de la Sierra del Perú. Lima: CCTA
- Pommer, Sieglinde E (2008). Translation as Intercultural Transfer: The Case of Law [en línea]. 21 (abril 2008), 17-21. <http://www.skase.sk/Volumes/JTI03/pdf_doc/Pommer.pdf> [Consulta: 13 junio 2017].
- Proeduca- GTZ (2004). Los castellanos del Perú [en línea] <<https://videos.pucp.edu.pe/videos/ver/379d6a04643e9f94f6c80beafa2fe9a4>> [Consulta: 5 julio 2017].
- Santos, Martín (2014). La discriminación racial, étnica y social en el Perú: balance crítico de la evidencia empírica reciente [en línea] Debates en sociología (Núm. 39, 2014), 5-37. <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/10966>> [Consulta: 10 julio 2017].
- Soler Costa, Rebeca (2009). La lengua catalana en la construcción de la identidad social de Cataluña [en línea] <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014941011>> [Consulta: 10 julio 2017].
- Task Force on Aboriginal Languages and Cultures (2005). Towards A New Beginning. A Foundational Report for a Strategy to Revitalize First Nation, Inuit and Métis Languages and Cultures [en línea] <<http://www.afn.ca/uploads/files/education2/towardanewbeginning.pdf>> [Consulta: 11 julio 2017].
- Universidad Nacional del Comahue (2010). Interculturalidad en contexto mapuche [en línea] <<http://milenio.uct.cl/wp-content/uploads/2014/06/interculturalidad-en-contexto-mapuche-final-30-09.pdf>> [Consulta: 11 julio 2017].

Recursos electrónicos consultados

- Ministerio de Cultura del Perú. <<http://www.cultura.gob.pe/>> [Consulta: 24 junio 2017].
- ONAJUP. <<http://www.onajup.gob.pe/>> [Consulta: 11 mayo 2016].