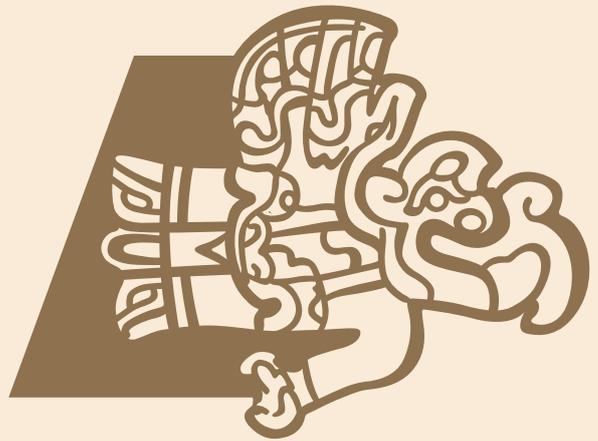


Lengua & Sociedad

Revista de lingüística teórica y aplicada



VOL. 16
N.º 2

Filosofía en una sociedad tribal amazónica

La necesidad de una Educación Intercultural Bilingüe que busque
la unidad en la diversidad

Educación indígena: Una educación propia del pueblo
Nomatsigenga

Una experiencia de revitalización lingüística aimara en Lima-Perú

El castellano afroperuano: actitudes lingüísticas de los
afroperuanos de El Carmen

La inserción del fonema /r̄/ en el quechua actual: una explicación
desde una teoría de las clases naturales

Lengua y Sociedad

Revista del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada CILA
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Vol. 16, n.º 2, julio-diciembre de 2017
Lima, Perú

Comité de redacción

Directora: Norma Meneses Tutaya

Editor: Jairo Valqui Culqui

Comité editor: Felipe Huayhua Pari (UNMSM), Pablo Jacinto Santos (UNMSM), Johana Reyes Malca (UNMSM), Rosario Flores Gonzales (UNMSM), Verónica Lazo García (UNMSM), Marco Lovón Cueva (UNMSM), Carlos Faucet Pareja (UNMSM), Orietta Cruz Esquivel (UNMSM).

Comité consultivo: Willem Adelaar (Leiden University, Netherlands), Ángel Corbera (Universidad Estadual de Campinas, Brasil), José Elías-Ulloa (Stony Brook University, USA), Beatriz Gualdieri (Universidad Nacional de Luján, Argentina), Edith Pineda (Australian National University), Alan Durston (York University, Canada), Miryam Cadillo (New York University, USA), Heinrich Helberg (UNMSM, Perú), Gustavo Solís (UNMSM, Perú), Manuel Conde (UNMSM, Perú).

Diagramación: Liyber Galindo

ISSN *on line*: 2413-2659

DOI: <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v16i2>

Título clave: Lengua y Sociedad (Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada, En Línea)

Título clave abreviado: Leng. & Soc. (CILA, En Línea)

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad>

El contenido de cada artículo es de responsabilidad exclusiva de su autor o autores y no compromete la opinión de la revista.

Canje y correspondencia: Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada CILA.

Jr. Andahuaylas 348, Lima 1. Teléfono 28436211

Correo electrónico: cila.letras@unmsm.edu.pe

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	5
ARTÍCULOS ACADÉMICOS	
Filosofía en una sociedad tribal amazónica <i>Heinrich Helberg Chávez</i>	9
La necesidad de una Educación Intercultural Bilingüe que busque la unidad en la diversidad <i>Enrique M. Jaramillo García</i>	43
Educación indígena: Una educación propia del pueblo Nomatsigenga <i>Jaime Shoente Chumpate</i>	55
Una experiencia de revitalización lingüística aimara en Lima-Perú <i>Moisés Suxo Yapuchura</i>	65
El castellano afroperuano: actitudes lingüísticas de los afroperuanos de El Carmen <i>Pamela Jimenez Lizama</i>	91
La inserción del fonema /ř/ en el quechua actual: una explicación desde una teoría de las clases naturales <i>Norma Meneses Tutaya</i>	125
RESEÑAS	141

Página dejada en blanco intencionalmente.



PRESENTACIÓN

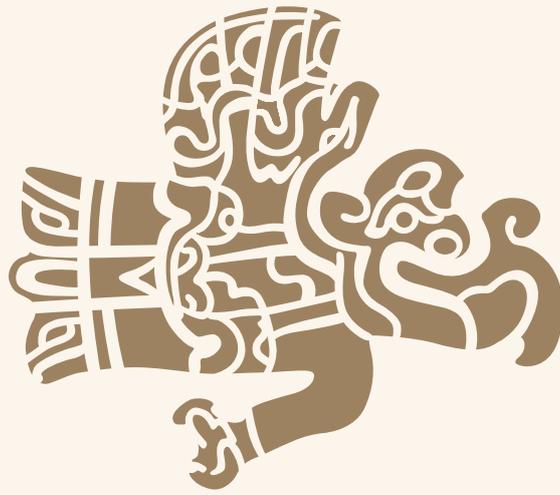
Lengua y Sociedad es la revista de difusión científica del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada CILA de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas y del Colegio Real San Carlos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Su primer número apareció en 1998 cuando fue director el Dr. Gustavo Solís Fonseca. Desde sus inicios, la revista *Lengua y Sociedad* ha aportado con temas sobre lingüística teórica y aplicada, con especial énfasis en lenguas amerindias y su relación con los pueblos que las hablan.

Lengua y Sociedad es una revista de periodicidad semestral e incluye artículos de interés científico sobre investigaciones realizadas en lenguas amerindias y no amerindias, con marcada atención en las lenguas naturales habladas por las sociedades originarias de las zonas andinas y amazónicas del Perú y de otros países del continente americano. Los estudios se realizan en cumplimiento de las líneas de investigación que responden al compromiso y defensa de la diversidad lingüística y cultural.

Comité Editorial

Página dejada en blanco intencionalmente.

ARTÍCULOS ACADÉMICOS



Página dejada en blanco intencionalmente.



Filosofía en una sociedad tribal amazónica

Philosophy in an Amazon tribal society

Heinrich Helberg Chávez

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

hhelberg@hotmail.com

Resumen

«Filosofía en una sociedad tribal amazónica» presenta las formas de cómo el antropólogo Gerardo Reichel-Dolmatoff evidencia un pensamiento filosófico, tanto a nivel de inquietudes filosóficas compartidas por la gente común, como de una reflexión más elaborada de los curanderos entre los desana de la Amazonía colombiana. Este testimonio sobre una sociedad tribal muestra claramente que son los curanderos con su filosofía formulada en conceptos abstractos los que establecen la cosmovisión y la religión como instrumentos de gestión social y auto gobierno y no al revés como suele suponerse que la religión antecede a la filosofía. Se trata, sin embargo, de un conocimiento reservado, que refleja los intereses y el poder de los curanderos y nos da una visión completamente diferente de su cultura, no accesible a la mayoría de sus miembros. Y esto nos ofrece la oportunidad de establecer las relaciones de la filosofía con el poder político en distintos tipos de sociedades. Lo que empieza como una pregunta sobre si los pueblos amazónicos tienen una filosofía propia termina discutiendo la misma naturaleza de la reflexión filosófica.

Palabras clave: Desana, amazonia colombiana, pensamiento filosófico, cosmovisión, religión.

Abstract

«Philosophy in an Amazon tribal society» shows how the anthropologist Gerardo Reichel-Dolmatoff evidences a philosophical thought, both at the level of philosophical concerns shared by ordinary people, as of a more elaborate reflection of the healers among the desana of the Colombian Amazon. This testimony about a tribal society clearly shows that the healers with their philosophy expressed in abstract concepts, are the ones who establish the worldview and religion as instruments of social management and self-government, and not the other way round as it is often assumed that religion precedes philosophy. We are talking, however, about a top secret knowledge that reflects the interests and power of the healers and gives a completely different view of their culture, not accessible to most of its members. And this gives us the opportunity to establish the relations between philosophy and political power in different types of societies. What begins as a question about whether Amazonian peoples have an own philosophy ends by discussing the nature of philosophical reflection itself.

Keywords: Desana, Colombian Amazon, philosophical thought, worldview, religion.

1. El mito de Occidente

En la tradición del pensamiento occidental el origen de la filosofía se ha venido a asociar fuertemente con el desarrollo de un discurso racional como instrumento y vehículo del conocimiento en la Grecia antigua, pensando que las filosofías de los eleatas son una suerte de anticipo de la ciencia moderna. Y esta visión se ha repetido hasta la saciedad en las introducciones a la filosofía. Pero esta creencia, porque no merece ser considerada una teoría, no es sino el mito de origen de Occidente y la manera como intenta apropiarse de la razón buscándole un origen excepcional y único. Intento que es fácilmente falsificable por toda la experiencia que tenemos con otros pueblos en todas partes del mundo y en todos los niveles y formas de interacción, porque con todos los pueblos se puede mantener diálogos coloquiales, e intercambiar razones sobre un sinnúmero de temas, sin ningún problema.

Podemos afirmar más bien que el uso de la razón está firmemente asentado en el discurso cotidiano y no estamos solos en esta afirmación porque René Descartes dice en su famoso *Discurso del método* que la razón es la cosa mejor repartida del mundo. En consecuencia querer apropiarse de la razón y ubicar su desarrollo en un periodo histórico y una ubicación geográfica determinada es un despropósito totalmente absurdo y sin ningún sustento. Que solo puede verse como un reflejo de la política colonial, a la par del racismo.

Por eso querer limitar la reflexión filosófica solo a la tradición de pensamiento occidental y tratar a los antiguos griegos como un pueblo excepcional, es al menos imprudente y va a depender del concepto de filosofía que nos hagamos, y eso está en discusión, por más que podamos señalar algunas características frecuentes de la reflexión filosófica, pero el tema queda abierto. Y hay que tomar en cuenta que junto a la tradición de pensamiento occidental hay otras grandes tradiciones de pensamiento en la India, China y Arabia, que en parte le anteceden. Y es muy probable que estas y otras culturas como la egipcia estén más interrelacionadas con la cultura occidental de lo que pensamos, puesto que hay múltiples referencias y préstamos entre unas y otras. En sus libros sobre los presocráticos Russo nos da testimonio de estos contactos.

Mientras los europeos del siglo XIX piensan que el origen del pensamiento abstracto y sistemático está en la Antigua Grecia, y caracterizan así a la filosofía, los mismos griegos antiguos afirman en sus escritos que se fueron a Egipto y hasta a Mesopotamia a aprender de ellos.

En estos casos, es innegable, que también encontramos un pensamiento racional con argumentos sistemáticos en otras tradiciones de pensamiento. Ciertamente es que algunas personas ven en esos textos antiguos, como *El libro del Tao*, solo formas sofisticadas de una sabiduría popular, porque falta el trasfondo de un interés orientado a la investigación científica, que se quiere poner como rasgo esencial de la tradición de pensamiento occidental. Pero proceder así es cuestionable, porque si bien se puede constatar que en la antigua Grecia había algún tipo de investigación, difícilmente va a satisfacer criterios de científicidad modernos. Y hay que constatar que las filosofías antiguas no estaban dedicadas a fundamentar la investigación empírica para contar con nuevos conocimientos, sino más bien, como es notorio en Aristóteles, a comprender y ordenar categorialmente el mundo, y que el mayor interés para muchos otros era desarrollar una teosofía y la especulación teológica. Y en el caso de *El libro del Tao* no es que desconozcan los conocimientos empíricos, es que los desdeñan a favor del camino del Tao, que es un conocimiento lógico que trata del retorno a la propia determinación y que plantea una visión dialéctica de la lógica que progresa por conceptos opuestos llamados *fan*.

Y tanto el «estudiarse a sí mismo» de Heráclito, como el volver al origen, a lo indefinido del Tao, para allí encontrar la verdadera determinación de las cosas y reconstruir las formas de entender el mundo, con oposiciones dialécticas, son procedimientos muy rigurosos. Pero no son modernos, porque la época moderna da una importancia central a la investigación empírica, porque quiere transformar el mundo, y su sistema económico tiene un ciclo de reproducción del capital que le exige innovaciones constantes para alimentar la expansión indefinida del mercado y de las rentas que producen las industrias. Y por ende, somete la historia y la creación del mundo a la investigación empírica, en lugar de tratar de explicar la historia desde el origen del mundo con una especulación lógica.

Considero que no sería apropiado identificar filosofía con el espíritu científico, aunque en muchas universidades se considera a la filosofía como otra disciplina científica más. A diferencia de David Sobrevilla (1992), por ejemplo, pienso que es esencial que la filosofía se mantenga autónoma y no asuma como propios los objetivos de la modernidad, ni ningún otro, porque si no pierde su capacidad de indagar y de cuestionar todas las formas de vivir y pensar y de cuestionar los marcos de referencia de esas culturas con la sola excepción de los marcos de referencia necesarios para comunicarse, es decir, los no especializados del lenguaje cotidiano. Y este rasgo cuestionador de la filosofía que no acepta marcos de

referencia ni techos políticos parece ser un rasgo importante del pensamiento filosófico que se ha ido construyendo a través de la historia.

2. Las diferencias entre los conocimientos del mundo

Las diferencias entre los tipos de conocimiento del mundo son explicables porque se trata de tradiciones que se dan en sociedades con economías muy distintas a la de la era industrial en que vivimos, con otros requerimientos sociales a sus sistemas de conocimiento y filosofías. Y más bien se refuerza la idea que la ciencia moderna nace con la modernidad y sus industrias y que la forma genérica de sus juicios, métodos y propósitos están atados a la era industrial y no son para nada universales, sino que tienen las limitaciones que le imponen los encargos sociales, económicos y culturales. Los testimonios de los curanderos que expone Gerarde Reichel-Dolmatoff evidencian que el pensamiento abstracto y las generalizaciones se asocian ya en las sociedades tribales al ejercicio del poder. Pero el poder en las sociedades tribales como la de los desana no es negativo: es el poder organizativo para poder sostenerse como sociedad, es el poder que emana de las competencias productivas y eventualmente de la delegación de poder, pero no es un poder de la dominación socio-económica. No se puede, sin embargo, asociar el uso de generalizaciones explícitas al ejercicio del poder, porque es una de las habilidades que se adquieren con el uso del lenguaje cotidiano, que es de todos, y porque básicamente hacen lo mismo que las generalizaciones que se transmiten de manera práctica, con series de ejemplos, modelos, imitaciones, etc. Es decir, las generalizaciones y abstracciones no tienen por qué ser privilegiadas como «superiores» en algún sentido.

Las distintas lógicas de argumentación, los conocimientos particulares, las generalizaciones prácticas implícitas y las explícitas, todas están todas contenidas en los usos del lenguaje cotidiano y los usuarios generalmente las entienden como complementarias. Nadie puede apropiarse de ellas y eso nunca ha ocurrido ni ocurrirá. Y este reconocimiento obviamente tiene que cambiar las valoraciones culturales y de la misma filosofía. Por eso es que el pensamiento abstracto puede haber sido una constante histórica de varias tradiciones filosóficas, pero cuando aparece la filosofía de lenguaje y trabaja solo con conocimientos gramaticales particulares también es reconocida como filosofía.

Lamentablemente la tradición de pensamiento occidental ha permanecido marcadamente autocentrada y ha tratado a la filosofía eleata como un cuerpo de textos autónomo (conversación personal con Juan Abugatas en 2004), lo que ha llevado a postulados en extremo etnocéntricos como que la razón solo sonrió a los eleatas y a los griegos antiguos, o que la filosofía es un asunto griego (Heidegger) y que el resto del mundo permaneció en un oscurantismo mítico. Lo que es totalmente falso, como decíamos arriba, porque el uso de razones y argumentos está firmemente anclado en el lenguaje cotidiano y si algo caracteriza a la humanidad es su lenguaje.

El dominio del discurso cotidiano es lo que une a las distintas culturas y a la humanidad y es en base al sentido común y la visión cotidiana de la vida que las distintas culturas pueden dialogar y explicar sus distintas concepciones, costumbres y creencias. Si el lenguaje cotidiano no tuviera esa capacidad de cuestionar lo que no entendemos de otras culturas y de responder esos cuestionamientos, no habría la posibilidad de diálogo entre culturas. Y de eso nos hemos asegurado en los muchos viajes que hemos hecho para conocer distintos pueblos.

3. ¿Qué va primero, la razón o el mito y la religión?

Lo que tenemos que explicar no es cómo surge la razón a partir de un pensamiento mítico, sino todo lo contrario: cómo usa la razón abstracta a los mitos, cosmovisiones y otros sistemas simbólicos como instrumentos para lograr propósitos como hacer entender los principios éticos abstractos, crear un orden social y gobernar. Y eso es justamente lo que aporta el caso de una filosofía en un contexto tribal que vamos a tratar aquí. Y los curanderos lo hacen generando toda una cultura simbólica y es allí donde toda la literatura oral que ellos si bien heredan, modifican y reintroducen, cumple con un sentido específico: sirve para expresar los modelos lógicos culturales.

Si bien los curanderos conocen los modelos culturales en su expresión abstracta, este conocimiento es secreto y excluyente, para el resto son expresados en forma de mitos, de una cosmovisión y de rituales que ponen en acción todas estas concepciones culturales, y que en buena cuenta aplican los patrones lógicos. Pero esta cultura simbólica, el universo de sentido cultural, que es una propuesta de los que la generan, generalmente los curanderos, no es idéntica con el universo de

sentido del lenguaje cotidiano, y además es producto de la filosofía de aquellos que la generan.

El discurso cotidiano se origina en el proceso de socialización con el que se adquieren los usos esenciales del lenguaje y la manera como los distintos tipos de palabras, expresiones y discursos se engranan con la realidad, esto es, lo que la filosofía de lenguaje contemporánea llama «gramática profunda». Pero luego las culturas desarrollan esos usos básicos e introducen nuevas unidades de sentido, válidas solo para esa cultura específica. Y a veces lo hace una sociedad con determinada forma de organizar su economía y ecología como los estados incipientes como cuando introduce los valores que necesita ese tipo especial de economía. Y entre esos discursos específicos está el de los curanderos en las sociedades tribales, y en otras que heredaron la institución, que tiene enorme influencia en las personas comunes, pero que como veremos nunca es absoluta y siempre da pie a la duda.

La ilusión del mito de origen occidental es que la filosofía surge del pensamiento mítico como la luz de la oscuridad, cuando el camino lógico y real es el exactamente opuesto: la cosmovisión, la religión, los mitos y todos los simbolismos y usos metafóricos son instrumentos políticos para ordenar y gobernar y son producto racional de una filosofía y de una política que tienen que generar medios de contención a los impulsos humanos en sociedades tribales en las que la autonomía de las personas es principio de organización fundamental y no hay medios de represión. Por lo tanto, la capacidad de interrelacionarse y de convivir tiene que ser renovada diariamente, porque no hay estructuras que funcionen como supuestos. No hay instituciones supuestas ni establecidas (salvo el parentesco): todos los días los que se creen autoridades tienen que poner a prueba que lo son y las tareas e ideas que propongan podrán ser aceptadas o no, sin ninguna forma de coerción, salvo su poder de convencimiento, y por ende muchos no los seguirán. Y es por eso que tienen que recurrir inteligentemente a la religión y a la cosmovisión como medios de coerción y regulación. Sin que eso implique todavía ningún tipo de opresión o de aprovechamiento económico.

Tanto el orden social como la relación entre sociedad y naturaleza son órdenes que tienen que ser mantenidos colectivamente y de la capacidad de coordinar esos esfuerzos depende la supervivencia. Por eso es que tanto los dueños de las especies, los espíritus de los sistemas ecológicos y de las esferas de acción humanas no anteceden al mundo, no están lejanos como los dioses en otro mundo, ni en un supuesto origen del mundo, sino que están entrelazados con la vida cotidiana, y

si hay una mistificación, y se personaliza especies y sistemas, es porque las especies y los sistemas ecológicos tienen que ser representados por alguien/algo para poder interactuar con ellos: su «presencia» es necesaria, porque es estructural para poder negociar, y *el intercambio recíproco* es el orden que se impone a la naturaleza en los pueblos tribales.

Y el intercambio puede expresarse con conceptos abstractos como «energía» o simbólicamente como «lo que une a los animales y humanos es la sangre» y cada esfera tiene su medio de intercambio. Y así lo que intercambia el dueño de los animales y el curandero son «almas». Y el intercambio tiene que ser tendencialmente equitativo, porque se trata tanto de la sostenibilidad social como ambiental, en una interdependencia mutua.

Los pueblos amazónicos saben perfectamente que es un orden impuesto a la naturaleza, una proyección social. Y saben que es un orden precario, inestable y con amenazas de fuga de energía, que hay que mantener a diario, y en eso tienen que colaborar todos los miembros del pueblo, bajo amenaza de enfermedad y muerte. Y el que los espíritus funcionen, sean efectivos, es la señal que la naturaleza acepta el trato, el intercambio. Y eso es lo que permite *regular los intercambios socio-naturales* para que la vida sea sostenible. Porque de eso se trata, de una propuesta regulativa, no de hacerse de una imagen del mundo para manipularlo o transformarlo. Por eso es que la creencia en espíritus depende de la efectividad, no de pruebas de su existencia, así no está construida la lógica de las creencias. Y si nos parece que algo falta, hay que recordar que la creencia en la consciencia, en el mundo subjetivo de una persona, sigue la misma lógica. Y la existencia del *pensamiento de una persona*, que obviamente no se ve ni se huele, existe porque hablamos de él y transforma el mundo, es efectivo. Y el pensamiento de una persona *vive* porque relaciona conceptos y deducciones de una manera específica. No porque sea algún tipo de fenómeno, ni interno ni externo, ni constatable ni no constatable. Entenderlo así sería malentender totalmente la lógica de lo que pensamos.

La modernidad, en cambio, vive de la ilusión que las leyes naturales son las reglas innatas de la naturaleza misma y no somos conscientes de las manipulaciones que hacemos para obtenerlas, porque el resultado de los experimentos empíricos (los hay también mentales) son una curva estadística y las presunciones de la ley natural o las leyes que pueden estar actuando son nuestra comprensión del fenómeno, y la manera de expresarlas con fórmulas matemáticas también es una interpretación. Porque los conceptos simbolizados, las definiciones, el tipo

de relación establecida entre ellos y hasta el mismo diseño del experimento, todo eso evidencia una visión y un aporte, que no solo es «científico», sino que tiene un componente personal y otro social y cultural.

En la modernidad nos detenemos y nos damos por satisfechos con las leyes naturales como explicación, cuando podríamos dar un paso más allá y preguntarnos: ¿Por qué las regularidades? Y es entonces que caeríamos en cuenta que orden y desorden dependen no del mundo objetivo, que permanece igual, lo veamos como lo veamos, sino de la mirada que lo registra. O de la colaboración entre la mirada que ordena y lo que se deja ordenar de esa manera.

4. Problemas con la tradición de las inquietudes filosóficas

En el extremo opuesto de la cultura globalizada, encontramos a la institución del curanderismo, la más antigua de la humanidad. En el Perú se mantiene en las sociedades neolíticas de la Amazonía y en las comunidades andinas, herederas de formas de vida en estados, hoy desaparecidos, así como de forma más aislada en la costa. El hecho que no haya en las cosmovisiones y mitos andinos y amazónicos ningún desarrollo similar o comparable con los de la antigua Grecia o con otra corriente filosófica se da por establecido y no sin cierta razón. Ninguno de estos textos recogidos por cronistas, viajeros, misioneros y antropólogos muestra una discusión sistemática en un afán de llegar a la verdad. A pesar de que existen muchas cosmovisiones y éstas pueden tener supuestos filosóficos y sus razones implícitas, no hay o no parece haber una tradición que los discuta. Al menos esto parecen decirnos las fuentes disponibles.

Pero ello puede no ser tan cierto como aparenta. Existe, en primer lugar, un problema de fuentes. Generalmente se han recopilado textos fijos, mitos, canciones, cosmovisiones; aquello que estos pueblos han considerado necesario fijar en un texto repetido por tradición oral. No se han recopilado las discusiones —entre los mismos indígenas— acerca de esos mitos y cosmovisiones que también se dan y nos consta personalmente que mientras recogíamos relatos entre los harakbut de la Selva Sur, cuando mi traductor Juan de Dios Chimatani le dice al relator, Humberto Chiring, que él no puede creer que la gente se haya olvidado de cómo hacer sexo, le respondieron que se trataba de «otra humanidad». Y entendimos que se trataba de una «otredad absoluta», porque todavía no se había establecido la cultura harakbut y su versión de la humanidad. Y el mito que relata trata

justamente de eso, de la época fundacional, en la que la humanidad olvida todo y tiene que reaprender todo. Y el recurso del olvido de toda la cultura es un recurso similar en su función al de la duda metódica, solo que aquí no se pone todo en duda, sino que toda la cultura se olvida y hay que reaprenderla de nuevo, para que «sea como antes» o «vuelva a amanecer-aparcer». Este es obviamente un recurso estructurador del mito y un recurso con implicancias filosóficas.

No importa aquí que el recurso a la duda metódica no sea sólido como lo ha demostrado Wittgenstein en *Acerca de la certeza*, porque la duda universal no puede esgrimir argumentos para todo y para dudar es necesario pensar y tener argumentos, caso contrario se puede *decir que se duda*, pero el *dudar* patina, porque no tiene argumentos con qué dudar. Y algo similar ocurre con olvidar todo, por si se olvida de todo, entonces se olvida también del mismo sentido de las palabras que está usando y todo se detiene en la mudez. Por eso es que las maneras en que damos sentido no se pueden poner en duda globalmente, porque necesitamos dejar algo fuera de duda para poner en duda otra cosa.

El problema con la tradición filosófica es, entonces, que no disponemos de recuentos de las preguntas y respuestas en torno a estos problemas que es justamente donde podía aparecer un discurso argumentativo, que recurra a conceptos abstractos y explicaciones. Y ello permanecería así, sino fuera gracias a la notable excepción del trabajo antropológico en detalle y profundidad de Gerardo Reichel-Dolmatoff acerca de los desana del río Vaupés de Colombia.

5. Los problemas de la vida resueltos y la razón práctica

No podemos dejar de mencionar, que estos grupos humanos no podrían vivir ni solucionar su sustento, si no tuvieran conocimientos prácticos suficientes, puesto que las flechas avanzan, rotan en el trayecto y dan en el blanco. Los venenos que usan matan a la víctima, mas no a quien come la presa, las casas que construyen no se derrumban con las fuertes tormentas tropicales, y las medicinas que usan logran mantener viva a su población, es decir son pueblos que resuelven los problemas de la vida. Por lo tanto, disponen de conocimientos prácticos por lo menos equivalentes a nuestros pensamientos y ciencias occidentales, y que también funcionan. Y esto puede decirse inclusive de otras especies de animales, que también solucionan los problemas de sus vidas con conocimientos adquiridos

y transmitidos en sus vidas y que no se embrollan para nada con sistemas de pensamiento, metafóricos y religiosos.

6. Las inquietudes filosóficas

Debemos asumir también, que aquí como allá y en todas partes y épocas las inquietudes filosóficas y la capacidad de dedicarse seriamente y con rigor a ellas no son necesariamente asunto de todas las mentes e intereses. Es decir, no esperamos que todos los pueblos indígenas posean una tradición filosófica muy elaborada, aunque posiblemente todos los pueblos tengan inquietudes filosóficas y hayan dedicado en algún grado sus esfuerzos a resolver estas inquietudes.

7. La filosofía de los pueblos

No estamos abordando la existencia de una filosofía indígena, por lo tanto, haciendo un paralelo estricto con los orígenes de la filosofía en la Antigua Grecia, aseverando que existe el mismo clima intelectual, de investigación y especulación lógica *contra* el pensamiento mítico y el expresarse con ilustraciones gramaticales, como se llama a las imágenes con las que entendemos los conceptos. No se trata tampoco de usar *filosofía* con un sentido tan amplio, que sea simplemente coextensivo con una cosmovisión o una cosmología, que es parte de la religión. Hacer filosofía tiene que ver con una reflexión sobre el pensamiento y la lógica del pensamiento que es su medio de existencia, así como también sobre las costumbres e instituciones, incluyendo las religiones. Pero éstas, como es de esperar, cambian con las distintas formaciones sociales.

8. Concepción intercultural de la historia

Pero a diferencia de la concepción de la historia más usual no consideramos que los pueblos que no se articularon a la globalización y que se negaron a usar distinciones de castas o clases como modo de organización política, no son los retrasados de la historia, restos en el camino a la modernidad, que la culmina, sino que son producto de las opciones políticas que tomaron y del hecho que no fueron conquistados y sometidos por otros.

Podrían ser más bien los ganadores de la historia, porque son los que supieron mantener su autonomía política y su cultura, mientras que los otros pueblos articulados no colectivamente sino individualmente a la globalización como ciudadanos de estados y como consumidores del mercado globalizado enfrentan la erosión y la pérdida de su cultura. Porque las culturas humanas no se han negociado a nivel global, se negocian y articulan en universos de sentido de pueblos. Y el supuesto general de un «sentido común» o de una «visión cotidiana de la vida» no es resultado de una negociación explícita a ese nivel global, porque no hay interacciones a ese nivel, sino que es el sedimento de las negociaciones culturales y de más bajo nivel. Y este es el *concepto intercultural de la historia*.

La consecuencia es que no podemos ver las filosofías de estos pueblos como antecedentes de la filosofía moderna, sino que tenemos que reconocer su vigencia contemporánea e iniciar y mantener un diálogo intercultural con esas propuestas filosóficas, porque no son posiciones superadas, sino un pensamiento vigente desde la extrema diferencia del pensamiento globalizado y por eso mismo sumamente valiosas.

9. El pensamiento filosófico de los desana

El pensamiento de los desana, como veremos más abajo cumple con las condiciones que le ponemos a la filosofía: hay inquietudes filosóficas compartidas por todos, y ese es seguro el sustrato de la filosofía, el tesoro filosófico de la humanidad. Pero también hay el pensamiento más elaborado de los curanderos, que tienen una visión del lenguaje, de la gestión simbólica de su cultura, una teoría de las esencias y una lógica de las intervenciones del curandero cuando aconseja, cura o daña. Pueden expresarse en términos de conceptos abstractos y son los que «inyectan» es sus sociedades una literatura oral que traduce los conceptos abstractos en una cosmovisión, mitos y rituales que son parte del ordenamiento socio-político que inducen los curanderos y a través del cual, también ejercen su poder específico en estas sociedades sin castas ni clases, pero que sí conocen este tipo de poder.

Es más estas sociedades tienen también «estados de bolsillo» y pueden organizarse con jerarquías y generar ejércitos para defenderse en tiempos de amenazas externas, como sucedió hace poco con el terrorismo en la Selva Central en el Perú. Pero que en épocas de paz se desestructuran para tener vidas cualitativamente

superiores, de personas autónomas que se interrelacionan por sus decisiones culturales y no por sus sistemas jurídicos. Quizá sea este un modelo de vida para una sociedad intercultural futura.

10. El subconsciente colectivo

El efecto secundario de la literatura oral es la generación de un subconsciente colectivo, que expresa la visión poética de estas sociedades. Y que es uno de los instrumentos sociales que los curanderos manejan en sus curaciones y daños. Pero también representa el sedimento de las ilustraciones gramaticales que ilustran la comprensión del mundo de una cultura. Y su arte, por ejemplo, se nutre de ese subconsciente colectivo y las sociedades a través de sus artes dialogan con sus subconscientes colectivos.

Hay que señalar que este pensamiento que recurre a nociones muy abstractas como la de energía activa/receptiva: *tulari-bogá* para explicar todos los intercambios energéticos entre muchas unidades duales, de las mitades del cerebro, entre grupos matrimoniales, entre las zonas de las casas, la zona habitada y cultural y la zona silvestre de su territorio, hasta finalmente llegar a proyectar este intercambio de energía al universo en la vía láctea, como dos enormes serpientes que se retuercen en el firmamento.

Pero estos conceptos no están desligados de la vida y circunstancias de los que se expresan así. No surge aquí el problema de querer explicar el mundo desde sus inicios, como si pudiéramos imaginar eso, ponernos en esa situación impensable, y luego querer explicar la creación y el inicio de los tiempos, por ejemplo, con el desenvolvimiento del Tao entre opuestos llamados *fan*, o también entre los acoplamientos opuestos que menciona Heráclito como la forma cómo se expresa el *logos*, que para Heráclito es la razón que antecede a los dioses y la razón humana.

Estas son formas de explicar la creación del mundo (de forma muy similar a como lo intenta Hegel en el siglo XIX) *con una teoría de la determinación lógica*. Y que como Zhuang-Zi en el siglo III o IV antes de Cristo se percató, este imaginar ponerse en el inicio del mundo y que la lógica mueve al mundo tiene insalvables problemas lógicos, porque fuera de los usos normales establecidos ya no se puede decidir el sentido de las palabras. ¿Vamos acaso a decir que hubo un inicio de los tiempos y que la nada existía? ¿O que existía el ser y no la nada? ¿Y quiere eso decir que antes del inicio de los tiempos hubo otros tiempos? ¿Y otros y otros?

¿Infinitos tiempos? Y nos vamos atrás en un regreso infinito. ¿Y puede decirse que la nada existe? ¿Y cómo puede entrar en existencia la nada? Quisiéramos que el lenguaje que da sentido en nuestras formas de vida cotidiana contemporánea también se aplique a unas circunstancias totalmente distintas, pero eso no va a ser posible, porque ya no sabemos qué sentido tienen las palabras y qué se puede decir y qué no. Faltan las reglas.

Es esta crítica la que pone en duda la posibilidad de existencia del mismo discurso filosófico y Zhuang-Zi es extremadamente moderno, porque su crítica coincide en sus argumentos y propósito con el pensamiento más moderno de la filosofía de lenguaje y que la frase de Ludwig Wittgenstein resume bien: «El lenguaje se fue de vacaciones».

Los pueblos que quieren reivindicar que también tienen un pensamiento filosófico, tienen esa posibilidad, de afirmar su filosofía, no lo dudo, pero también esta dificultad adicional, porque tienen que asumir esa crítica del pensamiento filosófico, cuando éste emana de las diferencias de castas y clases sociales o simplemente de la actitud contemplativa. Pero en el ejemplo de una sociedad amazónica que explicaremos más abajo en detalle, todavía no encontraremos estos problemas y estos divorcios que causan los declives socio-económico y las distintas actitudes. Mientras que en un caso simplemente podemos ver cómo es que podría ser la historia natural basados en los restos que tenemos y crear modelos (verdaderos y falsos), la otra tiene que recurrir a un proceso imaginario para explicar la existencia del mundo.

Hay que considerar finalmente que los problemas filosóficos, los métodos para atacarlos y en términos generales las características del discurso filosófico se dan en distintas etapas históricas y en distintas culturas o formaciones sociales de una manera distinta y, como acabamos de ver, con diversos grados de lucidez, entre otros porque las distintas posiciones sociales nos limitan acercándonos a ciertas perspectivas. Y si tratamos de ponernos en una situación absoluta de «poder saber cómo fue el inicio del mundo», las reflexiones de Zhuang-Zi nos demuestran que cuando imaginamos que estamos acercándonos a lo absoluto es cuando más limitados estamos, porque ya ni siquiera podemos decir si entendemos de qué hablamos.

No podemos suponer como asunto previo que sabemos qué es filosofía, porque esa es una cuestión que la misma investigación que estamos haciendo acerca de los orígenes de la filosofía tiene que plantear y resolver. Porque con las distintas

concepciones de la naturaleza de los problemas filosóficos cambia también el tipo de respuestas.

Si hemos usado arriba el criterio de la discusión racional arriba, que parece obvio, pero puede ser cuestionado por filósofos tan notorios e incuestionables como Diogenes por ejemplo, que ofrece una revuelta estética como postura filosófica que rechaza la cultura de raíz y busca una vida genuina y por eso critica a sus contendores filosóficos que comprometen su pensamiento con el deseo de gobernar como lo hacen Platón y Aristóteles, de manera muy distinta, por cierto.

Nietzsche es otro ejemplo de un filósofo que en ciertas ocasiones escapa al uso de la discusión racional como medio de hacer filosofía, pues usa de un lenguaje poético exaltado para exponer y resolver sus problemas filosóficos. Y las revoluciones estéticas de los jóvenes contemporáneos también pueden entenderse como tomas de posición filosóficas, deberíamos hacerlo, porque expresan el rechazo a la corrupción y las inconsistencias de la vida moderna.

Veremos abajo que los curanderos desana son capaces de pensar y entender su sociedad y su mundo con sus propias categorías, en este caso la del intercambio equitativo. En ello seguimos a Ernst Bloch, cuando interpretando a Marx y Lenin, dice que las categorías son formas de ser, en las que cada sociedad representa las relaciones sociales y las relaciones con la naturaleza. De ello se deriva además que la categoría primordial (Urkategorie) es «la relación» (cf. Bloch, 1971, p. 162) Y justamente de cómo llena de contenido el curanderismo la categoría de «relación» es lo que trataremos.

Pero el curandero es una posición social en su sociedad y una posición social interesada, por lo que tiene una posición específica: existe una forma particular y propia de cómo se plantea el problema filosófico, distinto de las inquietudes filosóficas en sí (los problemas particulares) del hombre común. Porque el curanderismo es una institución con un discurso específico que no es idéntico con la cultura y sobre el cual pueden caer dudas. Y de hecho las hay, por ejemplo, cuando el curandero dice que de noche puede convertirse en jaguar y deambular por el bosque o que puede volar. Esas son afirmaciones que perforan el sentido común y cuya validez queda suspendida, porque no encajan con el marco de referencia, hasta que se consiga evidencia a favor de lo uno o lo otro.

Podemos así, tomando como ejemplo a los desana del Vaupés, intentar formular las inquietudes filosóficas en esta cultura, pero que pensamos que son inquietudes representativas de la humanidad. Porque las inquietudes que mueven al común de los hombres son prácticas: los inquieta su temor a la muerte y al

dolor, le inquieta de sobremanera el no entender su mente, la naturaleza de su pensamiento, de la vida, de sus dioses y espíritus; tiene que resolver problemas de subsistencia y también saber guiar a su sociedad por conflictos de poder internos y externos y proteger a los suyos. Tuvieron que encontrar una forma de convivencia social que les permita sobrevivir, desarrollarse y crear una cultura, esto es su propia manera de vivir, con estos dolores, enfermedades y deficiencias y estos placeres que les llenan la vida.

No lo hicieron con una teoría social a la mano y no se plantearon los problemas en un tono académico, como lo hace Kant mucho después: ¿Qué puedo saber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué esperanza puedo tener? ¿Qué es el hombre?, que son preguntas que se corresponden con disciplinas de la filosofía. Lo que hicieron fue tomar decisiones prácticas, y entonces le dieron sus hijas a los enemigos por esposas, y ya nunca más los atacaron. Pero se nota que las inquietudes filosóficas populares vistas arriba son inquietudes profundas cuya respuesta debía ser práctica, con toda la vida y que una teoría no va a resolver. Y las respuestas tienen que encontrarlas con su propio lenguaje cotidiano, el único que tienen. Los desana del Vaupés nos darán la oportunidad de acercarnos a esas experiencias.

11. Los desana del río Vaupés

En la siguiente descripción etnográfica nos acercaremos a un pueblo indígena amazónico, los desana de la selva del Vaupés de Colombia. Sumaban, al momento de la investigación, unos 600 y vivían en casas comunales ocupadas por varias familias. La descendencia es patrilineal; el matrimonio preferencial es con la prima cruzada, la residencia virilocal. Practican la agricultura y cultivan principalmente la yuca amarga, pero se entienden principalmente como cazadores, a diferencia de pueblos vecinos —con los que intercambian mujeres— que se entienden como pescadores o agricultores. Los desana viven en un equilibrio ecológico sumamente frágil que tratan de mantener controlando el consumo de carne y pescado, imponiendo una ética de respeto a la naturaleza y tomando severas medidas de control poblacional.

11.1 Las inquietudes filosóficas

11.1.1 Las esencias.

En occidente asociamos la esencia con una imagen muy fuerte: la de la nuez de un fruto. La esencia es lo común a lo disperso. Para los desana la imagen que domina su concepto de esencia es la opuesta: la esencia es la piel del fruto que lo sostiene. Lo esencial se asocia así con una envoltura que encierra o cobija.

No pensemos, sin embargo, que a pesar de esta manera de expresarse, desconocen la naturaleza de las esencias: no las idealizan, sino que reconocen que son las normas y los criterios sociales. Así dicen:

Vista desde abajo [...] nuestra tierra se parece a una gran telaraña. Es transparente y el Sol mira a través. Los hilos de esta telaraña son como normas según las cuales deben vivir los hombres y ellos van por estos hilos, buscando vivir bien, y el Sol los mira. (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 51)

Y agrega: «la telaraña se compara con la placenta en el sentido de un gran tejido de tradiciones y costumbres en las cuales la madre envuelve al niño ya antes de su nacimiento» (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 88).

11.1.2 La transcendencia.

Este es quizá el concepto más difícil, puesto que sobre él recae toda la organización del mundo indígena de los desana. Partamos de su mito de origen: «El sol creó el Universo y por eso se llama Padre Sol (*page abé*). Es el padre de todos los desana. El Sol creó el Universo con el poder de su luz amarilla y le dio vida y estabilidad» (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 50).

Conviene aquí señalar una palabra clave: *estabilidad*. Con ella quiere significarse equilibrio biótico o sostenibilidad, que es el medio para lograr la perpetuación del grupo social. El Sol (apenas con un sentido metafórico) establece un ciclo de energía, y es ese ciclo de energía la misma noción de transcendencia de los desana, porque eso es lo estable, lo que perdura.

Los desana usan una metáfora para expresar este ciclo de energía: el Sol que fecunda a la biosfera. A este nivel de aproximación metafórica a una intuición muy abstracta de una energía procreativa es que responde el texto inicial del mito de origen, cuando se establece la ley que prohíbe el incesto y a su vez los intercambios generalizados —la ley máxima de su pueblo.

Del sol actual se dice que no es el creador, sino su representante eterno y es a través de él que ejerce su poder, dando luz, calor, protección y ante todo, fertilidad. (cf. Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 68).

La luz amarilla, o como se le llama también la «intención amarilla», merece una aclaración, pues ««no era palabra o pensamiento, sino un estado» [...] este estado fue luz amarilla y fue de ella que emanó la Creación, sin que un propósito fijo hubiera guiado este acto» (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 67). Ese estado de «intención amarilla» es el de pre-excitación sexual, que fecunda el universo, y sigue dando un impulso que mantiene el ciclo de energía (cf. Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 86). La actitud femenina que es la contraparte es *se'eri*, que es acogida, receptividad; frente a la Energía somos los humanos «personas clamantes», cual pajarillos en un nido que «chillan a la sombra del Dios Sol quien nos cuida» (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 86). Esa es la actitud que se espera de los jóvenes para recibir el conocimiento y la filosofía indígena.

Es esa intención amarilla justamente la cual es representada como hilos de telaraña, sustancia seminal, y que como hemos visto son las normas sociales dictadas por la tradición.

Pero más allá de sus expresiones metafóricas, que dominan de múltiples formas la vida cotidiana, el ciclo de energía también se vierte en conceptos abstractos. El prejuicio, pues, que el conocimiento se maneja solo con códigos simbólicos y no con conceptos abstractos es inválido. Existe *bogá*, una corriente continua de energía, un circuito, cuya cúspide, la fuerza que la pone en movimiento es *tulári*.

Tulári es el impulso mientras que *bogá* es el resultado de éste ... «*Tulári* es energía masculina y *bogá* es energía femenina. Los dos juntos —*tulári-bogá* y *uxúri-bogá* son la fertilización y fecundidad; son la gran corriente que circula». (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 80)

Es este ciclo de energía la noción de transcendencia que anima el universo de los desana. Pero a esta noción más abstracta solo acceden algunos pocos individuos, realmente dedicados al conocimiento, en su sociedad.

11.1.3 El alma

Para un desana el ser humano tiene alma y mente y salud.

Según los desana la sede del alma (*simpóra*) es el corazón. Es una telita que empieza a aletear y agitarse en el momento del parto, cuando el recién nacido comienza a

respirar y establece así contacto con el aire que es el medio comunicador. Este aire es «el viento que hace vivir» (*simpóra oxokaríru*), es decir el alma se interpreta como un soplo que, al mover la «telita» que mantiene el estado vital. (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 89)

El alma «no solamente «existe bajo el reflejo del Sol», sino que posee su propia luminosidad que el Sol le dio al momento de nacer» (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 89).

Con el alma «el Sol señala, por su deseo de creación» (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 89) y la misma palabra para alma se deriva de «señalar con el dedo» que a su vez es «establecer, crear». Esta luminosidad interna es solo visible a los iniciados, el curandero y el sacerdote.

«El alma es inmortal en tanto que es la parte del ser que al morir regresa a *Axpikon-diá*, donde el cuerpo resucita en forma de colibrí» (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 90). Es por el alma que el hombre está señalado como integrante del ciclo universal de energía. El alma es impersonal, pero su interferencia (estorbo) o separación del cuerpo puede causar serios trastornos físicos y mentales. En algunos casos es transferible de persona a persona.

La mente *ka'í*, en cambio, reside en el cerebro. «El *ka'í* es la inteligencia, el raciocinio; es la acumulación de experiencias» (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 90). Es, por lo tanto, un asunto social sobre el cual puede influir el curandero y el sacerdote; sobre el alma no, solo pueden «estorbarla». Similar al alma, la mente no muere con el cuerpo, sino que sigue existiendo como «una sombra, un espanto» (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 90). También los animales tienen mente.

Un tercer componente es *diróa*, la salud, «la buena vida», que es energía vital que se asocia con el consumo de carne animal. El bienestar físico se expresa por actividad y alegría. (cf. Reichel-Dolmatoff, 1968, pp. 90-91)

Un detalle interesante es que alma, mente y salud están regidos por tres personajes que el Sol creó para cuidar de su creación: Cada uno de estos personajes rige sobre un circuito de relaciones de intercambio: los intercambios sociales, la relación entre humanos y animales (la salud) y el sistema que abarca a todos: el circuito energético. Mente, salud y alma corresponden cada uno a un circuito.

El modelo lógico para estos circuitos es, en última instancia, el sistema de parentesco con sus intercambios matrimoniales. Cada circuito tiene una representación simbólica: las gotas de semen para los patrilinajes, la sangre para el parentesco entre humanos y animales y la luz amarilla para todo el ciclo de energía.

11.1.4 Escatología.

Los desana también se preocupan por su destino después de la muerte.

El alma de las personas que han sido virtuosas y que han cumplido con las normas morales de su cultura, van a *Axpikon-diá* donde se transforma en colibrí. Este estado ideal, sin embargo es alcanzado sólo por una pequeña minoría, creencia que causa profundas angustias. La mayor parte de las almas tienen un destino muy diferente: el de ingresar a las grandes malocas uterinas, subterráneas o subacuáticas, donde moran los espíritus de los animales de la selva y de los peces. (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 91)

La idea es que «las almas constituyen la energía que se convierte en nuevos animales, que a su vez salen por el monte y el agua, para ser presa de los hombres» (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 91). El *payé* (curandero) es quien decide dónde va el alma y se espera que eso se fundamente en los principios morales de la persona, pero en realidad depende mucho más de la negociación que establezca el *payé* con los dueños sobrenaturales de los depósitos de animales, cada vez que escacea la caza. Entre ambos se establece un diálogo, en el que se negocia la energía/almas —que no es otro que el diálogo entre cultura y naturaleza, dentro del gran ciclo de energía y del que depende la misma supervivencia del grupo y de la cultura.

La preocupación de los Desana no es tanto, si hay una vida eterna (ésta se infiere del ciclo de energía, lo permanente), sino del lugar que ocuparán en él.

11.1.5 Los espíritus.

Contrariamente a lo que se opina, la existencia de los espíritus del bosque no se debe a proyecciones o confusiones conceptuales - aunque éstas puedan eventualmente aparecer y jugar un rol secundario. La existencia de los espíritus tiene más bien un condicionamiento estructural en el pensamiento y praxis de los Desana.

Según los Desana, la sociedad humana y la fauna de su habitat participan ambas de un mismo gran potencial de energía reproductora, un gran circuito que anima la biósfera, en un continuo flujo y reflujo. La fertilidad de hombres y animales proceden de un solo fondo común compuesto de energía masculina (*tulári*) y energía femenina (*bogá*) que se complementan y reemplazan continuamente, pero cuyo alcance final tiene un límite fijo. No se trata de una fuente inagotable sino de un capital determinado; hay solo cierta suma de energía y, por consiguiente, es

necesario mantener un equilibrio [biótico]. [...] En este mecanismo se enfrentan los dos administradores del capital energético: el *payé* [curandero] y *Wai-maxë*, el Dueño de los Animales. Ambos son personajes fálicos, procreadores, cada uno trata de influir sobre la sexualidad de la esfera del otro; entre ambos se establece entonces el diálogo, el regateo, y cada uno trata de obtener ventajas para sus encomendados. No es una competencia por comida, por carne, por la mera satisfacción fisiológica del momento; es la lucha por la participación en la energía, en la vida misma, y las prendas que se dan son almas. (Reichel-Dolmatoff, 1968, pp. 253-254)

El indígena define así las relaciones entre el Hombre y el Animal (que es también cultura y naturaleza):

Los animales no tienen moral; solo tienen su modo de procrear. No tienen normas especiales; se procrean, viven, mueren, pero siempre están sometidos a *Wai-maxsë*. El les dice qué deben comer, dónde deben pasear, cómo deben procrearse. Es como un segundo mundo. *Wai-maxsë* es la recompensa de los actos del Hombre; su celo sirve para formalizar las reglas que estableció el Padre Sol y se vale de los animales para que se cumplan las normas. (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 263)

Contra algunas concepciones prematuras se puede decir, que el mundo de los espíritus se instaura para imponer un orden social a la naturaleza, que es pactado y debe mantenerse; no para describir un orden natural. El hecho que los espíritus respondan es justamente el triunfo de la cultura. Se establece así el diálogo y el pacto cultura/naturaleza —que la institución del curanderismo trata de regular— a través de una ética.

Así el comunicarse con el mundo de los espíritus, la otra dimensión, es comparado con un espejo, del que se ha retirado la cáscara de mercurio: uno sigue reflejándose, pero ve detrás.

«Es para relacionar lo distinto con lo conocido. Es para asegurarse» y, formando una palabra nueva en español para expresar sus ideas, dice: «Es para *humanarse*, para cerciorarse de la vida humana. Uno sabe que es otra cosa pero entonces uno sabe que sí uno pertenece a ella». (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 182)

¿Cómo trata el tema de la existencia de los espíritus? Reichel-Dolmatoff expone en el último capítulo de *El Chamán y el Jaguar* las diversas reacciones posibles, que van de la creencia ingenua a la duda e incredulidad total. Y esas mismas actitudes críticas las hemos encontrado en algunos mitos: «¿está mintiendo?», «¿ha

soñado?», «delira, ¿tiene fiebre?», «se ha engañado, son nuestros enemigos, gente real». Las críticas que exponen los mitos propios a las creencias no son de una naturaleza distinta a las críticas que les lleva la cultura occidental, dudan de la existencia, como lo hace la Ilustración europea. El curandero, sin embargo, trata una visión o un sueño como un síntoma, que le dice algo sobre el que relata la experiencia, de forma análoga a cómo el psicoanalista trata al sueño de su paciente como síntoma y no como descripción, no va a constatar si lo que relata el paciente como sueño es lo que realmente ha soñado.

11.1.6 El poder.

La noción del poder no se asocia al ejercicio del dominio sobre otras personas o sobre la naturaleza, sino, que es más bien participativa. El sacerdote *kumú* o el curandero *payé*, efectivamente deben acumular un gran poder social, puesto que llegan a conocer las motivaciones más íntimas a través de sus terapias y las sesiones colectivas con ayahuasca y otros alucinógenos. Pero en ello, de acuerdo a su propia comprensión, actúan como intermediarios o transmisores del ciclo de energía. «El oficio y poder del curandero se derivan directamente del Sol quien fue el primer *payé*» (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 156).

Un *payé* reúne en sí varios conceptos de «poder». El uno *tulári*, que incluye fuerza física, capacidad intelectual [...] *tulári* se puede traducir también por «inyectar» en el sentido de transmitir algo [...] pero también se aplica el término a una persona que tiene la «mirada penetrante». Este poder penetrar tiene varias interpretaciones: por un lado en el sentido de visionario, de ver lo que está oculto a los demás; por otro lado tiene una interpretación sexual [...] representa un concepto fálico de procrear. También un aspecto del poder «penetrar» es la capacidad del éxtasis y del vuelo mágico [...]. (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 156)

«*El ka'í* [la mente] de un *payé* no tiene fuerza sin el conocimiento que da la luz. Solo puede actuar en un campo ya explorado por la luz. Es una parte de la luz del Sol» (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 157). Y esto, como veremos se relaciona con su propia manera de ver el problema filosófico.

11.1.7 El símbolo.

«Los Desana distinguen claramente entre percibir y concebir» (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 118). Percibir es clasificatorio; concebir es diferente es saber-oir:

Y lo que se «oye» es el «eco» de las cosas. Oyendo este eco, se sabe qué es la cosa, qué simboliza. El concepto de simbolismo se expresa entonces con la palabra *keorí* que es el eco, la sombra, la imagen, la esencia. Como verbo, *keorí* significa medir, tomar la medida de algo y nuestro informante explica «el eco es la medida del sonido». (Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 118)

Encontramos en los desana —lo que quizá no sea típico de las culturas amazónicas— pues un concepto de símbolo y una explicación muy lúcida.

Existen varios códigos metafóricos: el de colores, el de la sexualización de la naturaleza —que impone una clasificación sexual por asociación de color y textura a toda la naturaleza como preparación a la activación de y de la gran metáfora creativa— la de los sonidos que recuerdan la ley exogámica, etc. Pero aquí conviene mencionar también, que hay que agregar los códigos de símbolos con fosfenos, los efectos lumínicos que produce el ayahuasca en combinación con otras plantas: series de puntos, rombos, círculos, espirales, espirales dobles, etc. cerca de una veintena de signos. Con estos signos los desana decoran sus casas y su cerámica. Representan símbolos masculino/femeninos, pero también a las representaciones de los espíritus como el Dueño de los Animales, combinando varios elementos, etc.

Ahora bien, el ideal del hombre es justamente «oir el eco», la medida de las cosas, y para ello tiene que «estabilizar» sus pensamientos y emociones reflexionando. Ese acto se denomina: oir/entender-pisar-agarrar (*cf.* Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 118). No se trata de agilidad mental, elocuencia y buena memoria, se trata de conocer las ramificaciones del sistema simbólico, de poder recorrer sus niveles; en otras palabras de conocer la misma «memoria de la naturaleza» —a través de los *keorí*.

Para ello se dice que el pensamiento salta, por niveles de asociaciones que se pudieron sistematizar así (*cf.* Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 119):

- objeto/acto/evento/
- metáfora/metonimia
- fisiología sexual personal

- energía sexual de la biosfera
- energía cósmica.

Esta serie corresponde también a la estructura general del conocimiento, que reconoce cuatro etapas progresivas (cf. Reichel-Dolmatoff, 1968, p. 287):

- «estar» (conocer los espíritus como diablos y bultos, algunos cuentos),
- «reflexión» (mitos, invocaciones, ceremonias),
- «conocimiento» (comprender el sentido de los sistemas metafóricos, mito de la creación como promulgación de la ley de exogamia) y
- «sabiduría» (ciclo de energía, interpretación del símbolo).

11.2 Lógica y la función regulativa del curanderismo.

El curanderismo maneja una serie de unidades duales: los intercambios matrimoniales, la relación sociedad/naturaleza, los sexos dentro de la casa comunal, en otros tantos espacios; esta es su función regulativa. En el centro del conocimiento del curandero encontraremos sorprendentemente un concepto de las esencias y una lógica que domina todo el sistema de conocimiento y que, a su vez, echa una luz sobre todo los simbolismos, metáforas, mitos, etc. que el curandero maneja hábilmente como guía social.

Es este el momento en que el conocimiento del curandero formula también su propio problema: el problema filosófico del curanderismo, o el problema filosófico para la institución del curanderismo, que no es equivalente a la visión del hombre común con sus inquietudes filosóficas para resolver la vida, aunque seguro trata de ganar influencia en éste.

11.3 El cerebro y las esencias

Los desana tienen un sorprendente conocimiento acerca del cerebro y sus funciones que les ha permitido reconocer la lateralidad del cerebro. Para ello se basan en milenios de experiencias en la caza, en la lucha con mazas, la observación directa en animales y humanos, así como el consumo de alucinógenos.

Cuando los desana refieren a las cuevas donde se reproducen los animales, bajo el cuidado del Dueño de los Animales, se refieren a *zahí turí*, la otra dimensión. Y esta «otra dimensión» tiene que ver con el cerebro. El hemisferio izquierdo (lado

uno) es el dominante; el derecho (el lado dos) es menos importante. La gran fisura del cerebro es vista imaginariamente como un lecho de río, o la depresión que dejó la gran anaconda cósmica al principio de los tiempos, pero también como una gran corriente de energía cósmica *bogá*.

«Toda la masa de cerebro es llamada *dihpú ka'í*, literalmente, «cabeza-mente». El término *ka'í* puede ser glosado como «esencia de conciencia»; está relacionado con el verbo *kaiári*, que quiere decir «pensar y ser consciente de algo, tener conciencia»». (Reichel-Dolmatoff, 1981, p. 82) Las convoluciones del cerebro se llaman *kae* y son tenidos por compartimentos y cavidades, algunos aislados y otros interconectados.

Cada cavidad *kae* contiene una cualidad (*buyá*), una imagen (*keorí*), un color (*gohseri*) y un olor particular (*mahsá seriri*) relacionado con el carácter amigable o retraído de la persona. Falta una noción de nervios, pero sí hay hilos —impulsos luminosos— entre los *kae*.

Para representar las distintas cualidades los Desana tienen una serie de imágenes a la mano: prismas hexagonales, cada uno conteniendo un color-energía, un atado de cristales hexagonales de turmalina, un panal de abejas con miel de distinto color, sabor, textura. Lo importante es que el cerebro izquierdo «contiene colores de los que ni siquiera sabemos los nombres» (Reichel-Dolmatoff, 1981, p.83); mientras que en el derecho están los que tienen nombre, el amarillo, rojo y azul.

Cada *kae* tiene un nombre específico: «lugar amarillo», «lugar de la arcilla», etc. Estos «lugares» (*gororí*) son también llamados «flores» (*goróri*)- término importante porque se usa también para el efecto lumínico del ayahuasca, los fosfenos. Cada sentido es un «estado», un «estado de mente» y así lo que llaman «lugares», también puede llamarse «estados». Aparte de los sentidos existen compartimentos para cada noción, la cual está representada simbólicamente.

11.4 La lógica: patrones lógicos y su expresión simbólica

Del lado izquierdo del cerebro se dice que es *emekori mahsá turí* la dimensión de la gente del Sol, refiriéndose al Sol y sus primeros descendientes. Es masculino y dominante y se relaciona con el hermano mayor. «El hemisferio izquierdo es el asiento de la energía cósmica del Sol y contiene todos los colores-energía que los curanderos creen inherente al cristal de roca» (Reichel-Dolmatoff, 1981, p. 84). Cada compartimento del cerebro contiene un *pesiro*, un poderoso pensamiento abstracto y también *inyamahsíro*, la intuición.

El hemisferio derecho, por el contrario, es femenino, dependiente, es *mahsá-turí*, la dimensión humana, la que ejecuta o pone en práctica el modelo de la izquierda. Contiene *pesirinye*, la expresión manifiesta de un pensamiento abstracto. Aquí está lo concerniente a todos los asuntos prácticos, la tradición viviente de los ancestros, reglas y rituales; todo lo que concierne a la naturaleza física, la salud, los procesos biológicos; también las alucinaciones con imágenes representativas. «Todo lo que es intuición a la izquierda se convierte en habilidad, saber-hacer, especialización en la derecha» (Reichel-Dolmatoff, 1981, p. 85).

Y Reichel-Dolmatoff agrega:

En términos generales todo lo que se cree existir en un lado del cerebro también está presente en el otro lado; así existe el concepto de imagen-espejo. La diferencia se encuentra en la idea que el lado izquierdo proporciona el ideal, el modelo abstracto, mientras que al lado derecho está el potencial humano para poner el modelo en práctica. Es precisamente esta dicotomía a la que se refieren los curanderos cuando usan la figura idiomática expresada en el término *gahi vii*, la «otra casa». Y más que ello, *maría turí* significa «nuestra dimensión, nuestro mundo», mientras que *gahí turí* es «el otro mundo». La cuestión se plantea: ¿cuál es real? Los curanderos dicen: *mári ariri kéro dohpa inyari* «nuestra existencia como sueño aparece». (Reichel-Dolmatoff, 1981, p. 85)

Los curanderos son así lógicos duros, que no derivan los patrones lógicos de la realidad cotidiana, como abstracciones o intuiciones de normas, sino a la inversa ven la realidad cotidiana como aplicación de los patrones lógicos. Y esta es seguro también su deformación profesional. El recurrir al mito de origen y al inicio del mundo es aquí una ilustración gramatical, no se trata de imaginarse en esa situación, al inicio del mundo, sino de usar de relatos ilustrativos y de ilustraciones de conceptos para aplicar las intuiciones abstractas de los principios éticos.

La diferencia en lateralidad del cerebro es pensada también en términos de *arimetáro* 'abstracto-primer' y *arimetánge* 'existencial-primer'. La primera está asociada a la sabiduría (*mahsiro*), mientras que la segunda es *mahsíri*, conocimiento.

11.5 El problema filosófico

Gran atención es prestada a la relación entre ambas dimensiones y para ello tienen que desarrollar su noción de símbolo. Así los «curanderos declaran que la principal tarea consiste en convertir los patrones de pensamiento abstracto del

hemisferio cerebral izquierdo en imágenes, que pueden ser percibidas, comprendidas y puestas en práctica por el hemisferio derecho» (Reichel-Dolmatoff, 1981, p. 91).

Este es, a mi entender el problema filosófico del curanderismo, o el problema filosófico en las condiciones sociales e históricas del curanderismo: el convertir el contenido ético de la creación —la lógica de intercambios— en lenguaje, a través de múltiples códigos y metáforas, incluyendo los mismos mitos. Así reconocen que en el hemisferio izquierdo existen pensamientos e ideas que todavía no ha sido posible convertirlos en lenguaje e imágenes comprensibles (cf. Reichel-Dolmatoff, 1981, p. 94). Y este es un problema práctico: el problema de cómo entender y aplicar modelos lógicos. Un problema que tiene hasta la fecha la filosofía y que es junto a la explicación de la lógica del lenguaje su quehacer principal.

11.6 El sistema de pensamiento

El desarrollo espiritual del hombre es visto como una búsqueda (*amakuriró*) «que siempre lleva de lo abstracto a lo material y, a través de la última, de regreso a una más completa comprensión de la idea abstracta inicial» (Reichel-Dolmatoff, 1981, p. 94) Esto a su vez nos motiva una reevaluación del curanderismo, alejándonos de la visión del curandero como místico (en Norbert Elías) para ver en él un guía social y un experto interprete y manipulador de símbolos.

Efectivamente es llamado «persona-comunicación» o una persona que habla. (cf. Reichel-Dolmatoff, 1981, p. 92)

El modo como están coordinados los hemisferios cerebrales no es mecánico; no es un proceso congénito, automático, sino cultural. Puede ser orientado por la socialización inicial y la guía del curandero, pero finalmente debe convertirse en una disciplina individual practicada en soledad. El procedimiento es *pee yíri* «escuchar-actuar».

Para «escuchar-actuar» es necesario superar peligros para superar principios opuestos y llegar a la acción; estos principios, representados simbólicamente por la anaconda y la boa arco iris de la gran fisura cerebral, son «*la oscuridad devoradora y la manifestación del color energizante*» (Reichel-Dolmatoff, 1981, p. 87). Pudiera inclusive haber una noción de subconsciente, glosada como «temor a lo abstracto».

En el hemisferio izquierdo se encuentra el «poder de la personalidad» *pépi turarí*, que significa sentir-fuerza. El término *turarí* lo conocemos: es el impulso de la corriente cósmica *bogá*. Así dicen, que sin el movimiento dinámico de

turarí/tularí la energía inmanente *bogá* no podría expresarse: «*Si se mueve con la corriente, adquiere significado; bogá tiene que ser puesta en movimiento por la fuerza abstracta de tularí*» (Reichel-Dolmatoff, 1981, p. 93).

Así:

El concepto abstracto ubicado en el hemisferio izquierdo es un «impulso» un «instinto» que tiene que ser puesto en práctica transformándolo al hemisferio derecho. Para lograr esta transición la persona «tiene que hacerse a sí misma fuerte» y este es un acto de fertilización. Este estado lleva a un «nacimiento», a un entrar en vida de una acción moral. (Reichel-Dolmatoff, 1981, p. 93).

Tenemos aquí la explicación de cómo el sacerdote practicando escuchar-actuar fertiliza su propia sociedad, reafirmando el orden universal y el pacto sociedad-naturaleza.

Para lograrlo dispone de *gunyári*, la memoria. Pero, como veremos, no solo se trata de la memoria individual; allí está la memoria colectiva, en sus mitos, en los códigos metafóricos, en la gran metáfora creativa como re-presentación del ciclo de energía y finalmente, ya en un nivel muy alto de comprensión en los patrones lógicos de la cultura y su transformación en códigos y símbolos: la auto-fertilización de la sociedad, cuyo objetivo es sustentarse en el tiempo, perdurar, y con ella hacer perdurar el orden universal, en el frágil equilibrio ecológico en que viven.

Pero no solo hay la memoria individual y la colectiva, también existe la memoria de la naturaleza: los efectos lumínicos del cerebro, que pueden ser activados por alucinógenos, pero también por el ayuno o el miedo. Estas «flores» o «estados», representados en su pintura facial, en sus dibujos en las casas y cerámica y que combinados presentan al Dueño de los Animales y otros personajes, son la misma voz de la naturaleza, que recuerda los principios éticos del ciclo de intercambios y el intercambio de energía. El curanderismo logra así conferirle una voz a la naturaleza.

Nos hemos encontrado con una cadena isomórfica de unidades duales, que van desde el cerebro humano pasando por las casas comunales, las unidades sociales, hasta la esfera celestial. También ésta es vista como un inmenso cerebro, cuya gran fisura es la vía láctea. Y las estrellas y constelaciones son los animales y la gente, las mariposas y flores que ocupan los compartimentos cerebrales. Más allá se encuentra el espacio: tiempo - asiento - cavidad abdominal. Toda la cadena se encuentra enlazada por un fluido de energía, a cuyo ritmo pulsa el corazón humano.

Debo agregar que el proceso de auto-reconocimiento que implica el curanderismo amazónico no es impositivo. Cada individuo tiene que lograrlo por sí mismo. El curandero nunca intentará explicar el proceso de *gunyaro/ gunyáro/ gurunyá* (influencia – transformación - activación), nunca expondrá o elucidará. La misma persona tiene que caer en cuenta de la verdad, y por sí misma. (cf. Reichel-Dolmatoff, 1981, p. 94). El sacerdote o el curandero solo recitará, cantará —lo bañará en símbolos—, pero nunca influirá directamente hasta que las piezas caigan y empiecen a dar sentido. «*Puede tomarle años, en realidad, toda la vida de un hombre, antes de alcanzar el momento de la verdad*» (Reichel-Dolmatoff, 1981, p. 94).

A modo de conclusión

El ser humano se ha ocupado desde siempre de sus inquietudes filosóficas. El registro etnográfico de los desana de Colombia lo demuestra una vez más. Son inquietudes que tienen el carácter de lo profundo porque emanan de su forma de vida y de las características de su lenguaje. Reconocido esto hay que conceder que nadie nos va a quitar el temor a la muerte, que la naturaleza de nuestra mente siempre le inquietará, que la inseguridad existencial y los problemas de conducción social son constitutivos a la existencia humana. Y por eso las inquietudes filosóficas del hombre común son genuinas, porque están arraigadas en su vida. Y expresarlas como inquietudes filosóficas es la forma más genuina y sincera de expresarlas.

Pero a lo largo de su historia la humanidad ha tratado de reformular las inquietudes filosóficas espontáneas y ha tratado de encontrar respuestas en la filosofía y en la religión. La cultura de los desana nos demuestra que las reflexiones filosóficas de los curanderos están atadas al poder y que eso desde un inicio le da forma a la reflexión que llamamos filosófica, porque claramente se trata de cómo aplicar los patrones lógicos de esa cultura, patrones lógicos que emanan de las prácticas sociales, de la necesidad de resolver problemas y de garantizar la supervivencia socio-ambiental, y no de una teoría. Ya aquí, a este nivel de un poder tan incipiente que tiene que ser renovado y confirmado a diario la reflexión produce un primer nivel de exploración lógica, que tiene que ver con la comprensión de su sociedad y el reconocimiento de sus principios éticos como intuiciones abstractas, pero también con una idea de la gestión del sistema social, la creación

de cultura misma, y su proyección al universo. A este nivel la reflexión lógica es sin duda análisis, conceptualización y comprensión de su sociedad y prácticas y en un segundo nivel la formulación de una dialéctica de energías que sostiene a su sociedad y al universo, que es el claro reflejo de la actividad del mismo curandero que siembra un sistema simbólico y así activa su propia sociedad. Esa dialéctica de las energías activa/receptiva expresa el modo de gestión socio-natural, no es una concepción naturalista.

Hay que saber que las sociedades amazónicas no solo reconocen una fuente de poder, la de los curanderos que curan y dañan, sino que hay varias, como la política que surge de la delegación de poder o la de las distintas actividades productivas. No solo hay curanderos, puede haber otros grupos de poder rivales o de soporte.

La comprensión de la filosofía de los curanderos no solo nos ayuda a ver cómo puede plantearse un pensamiento filosófico en un pueblo tribal, sino que es la piedra angular para entender qué es filosofía en general y sus relaciones con la cultura. Porque en este caso es muy claro y lo dicen explícitamente, los sistemas simbólicos y especialmente la religión es producto de los mecanismos de gestión cultural que genera la reflexión lógica sobre la gestión socio-ambiental; la religión es instrumento del poder social para gobernar y no producto de un asombro telúrico de la humanidad.

En las historias del pensamiento se ha trazado el camino a la inversa: de lo metafórico al concepto, de lo irracional a lo racional. Pero es claramente inconsistente con los datos: es la filosofía y la estrategia de gestión social para gobernar la que engendra los sistemas simbólicos, la cosmovisión y la religión. Pero la religión la crean los pueblos tribales mucho antes que haya división de clases y gente dedicada solo al gobierno y al ocio, porque los curanderos y todos los miembros de un pueblo siguen siendo productores manuales. Los mitos y rituales reflejan los principios éticos e intuiciones abstractas, son solo otro modo de expresar lo mismo. No hay aquí desfiguración o inversión de contenidos por cuestiones de clase social y la religión no es un universo inverso, las energías que ordenan son parte del mundo y son efectivas porque permiten gestionarlo. Las ventajas de los simbolismos son prácticas, porque introducen controles sociales efectivos y por lo tanto se justifican por ese lado.

La manera cómo se practica la filosofía en la tradición occidental no puede asumirse llanamente como paradigma de filosofar, por los problemas con la ideología que afloran claramente en los estados incipientes, en los que los filósofos usan de la especulación lógica para ponerse al inicio de los tiempos, para imaginar la

creación en situaciones tan excepcionales como «ex nihilo» y que quieren fundamentar por medio de la imaginación los conceptos puros como «el ser» «la nada». Pero en esas situaciones extremas no está claro cuáles son las reglas de uso de esos conceptos. Y esa es la crítica, mortífera por cierto, de Zhuang-Zi a sus colegas filósofos en el siglo III o IV antes de Cristo, los conceptos muy abstractos, que luego se conocería como «puros» no llegan a significar. Para significar es necesario que los usos sean parte de una práctica social, explicará la filosofía de lenguaje moderna. La reflexión deviene en una especulación lógica como podíamos llamarla y que los antiguos griegos reconocieron bien, cuando cayeron en cuenta que practicaban una actitud contemplativa muy distinta de la práctica.

La filosofía en su tradición occidental ha mantenido una actitud muy etnocéntrica con raras y valiosas excepciones, como el de la filosofía de lenguaje del *Tractatus* que descubrió que los espíritus eran un orden social impuesto como lo es también la ciencia con sus leyes naturales. Solo que los pueblos están más claros respecto de lo que hacen que la ciencia y el hombre moderno. Hay avances para superar los etnocentrismos por algunas ciencias, eso hay que reconocerlo, ciencias, como la biología y la ecología, inclusive la medicina, que de forma más o menos directa mantienen un diálogo con los curanderos y sabios indígenas y han inspirado algunos de sus conceptos más importantes en las culturas indígenas, como el de salud, cuando es holística, el de gestión de un sistema ecológico o el desarrollo sostenible. Pero no han cambiado su auto comprensión y esa es su limitación, no son interculturales.

Necesitamos de un concepto de filosofía amplio, que se oriente por un conjunto de problemas filosóficos, distintos de los científicos o técnico-prácticos, un concepto de filosofía que recupere una verdadera vocación antropológica y que no se encasille en la opción occidental por una apuesta de vida, por una manera de alcanzar un bienestar que resulta engañoso, porque somete con la promesa de bienestar, pero esta queda incumplida, mientras la acumulación de riqueza en manos de muy pocos es inmensa. Hay un modo de plantear las relaciones globales sociedad/naturaleza que es la instrumentalización del concepto para la dominación de la naturaleza que hay que superar y redescubrir la gestión económica-ambiental para conservar el sistema de vida del planeta. El problema de la verdad habrá que replantearlo en términos de gestión del conocimiento y no como adecuación a la realidad, que es una perspectiva demasiado estrecha.

Ello implica redescubrir las inquietudes filosóficas cotidianas con sus raíces prácticas y sus manifestaciones conceptuales como lo hemos hecho con la cultura

desana, y como hemos visto eso implica, a su vez, penetrar en la misma naturaleza del problema filosófico más allá de las manifestaciones superficiales en el lenguaje cotidiano o cuando malinterpretamos los problemas filosóficos como problemas teóricos y tratamos de responder con más teoría y en su lugar ir hasta sus fuentes más lejanas, en las opciones culturales ya medio olvidadas, cuando optamos por el conocimiento general como ideal del conocimiento, y dejamos los conocimientos de particulares y su lógica de lado, sin caer en cuenta que las generalizaciones se pueden expresar de manera práctica con la misma eficiencia que usando expresiones abstractas o generalizaciones explícitas, y además que la gestión de la realidad es siempre gestión de particulares, algo de lo que Aristóteles (1978) era consciente y que menciona en el primer capítulo de su *Metafísica*.

El pensamiento indígena ha sido caracterizado por carencias: de nociones abstractas, de coherencia interna y sistematicidad. Nada de ello se corrobora y se debe a la falta de información o malinterpretaciones. Lo dicho acerca de una lógica de lo concreto (Claude Levi-Strauss) que usa concretos para expresar conceptos abstractos, por ejemplo, tiene que ver con la lógica de adquisición de conocimientos prácticos y con el uso de ilustraciones gramaticales para expresar la esencia de los conceptos. Y esa es una concepción del lenguaje distinta a la concepción intelectual que encontramos en la civilización occidental, para la cual los conceptos expresan el conocimiento que tenemos de las cosas. Y por eso los conceptos son definiciones de las cosas. Pero las ilustraciones gramaticales si bien pueden aplicarse a usos cotidianos como re-presentar qué es una viuda o un perro, pueden usarse además para representar el discurrir del tiempo, los temores, los dolores y otras experiencias que por ser privadas o trascendentes, como sus espíritus y dioses, no pueden ser descritos con criterios objetivos, públicos y controlables, como son todas las reglas de uso de los lenguajes. Lo que no se dice es que las imágenes enlazan con la comprensión emocional, y que la comprensión emocional sería entonces el material con el que los curanderos curan y hacen daño, la razón de ser profunda de esta visión del lenguaje. Su concepción del lenguaje es la que necesitan sus prácticas sociales.

Cuando Gerardo Reichel-Dolmatoff convierte sus observaciones etnográficas sobre los desana y sus conocimientos del cerebro en teoría, obviamente está proyectando su propia condición a los desana, sin medir los implicados de su interpretación, puesto que el conocimiento de los curanderos, con sus aspectos sistémicos es obviamente un conocimiento con un marco de referencia práctico, no contemplativo como lo tendría una teoría.

Ciertamente el curanderismo amazónico tiene, como sistema de conocimiento, una orientación totalmente distinta a la occidental, responde a una necesidad social radicalmente diferente: la regulación de los intercambios de energía que se plasma en una ética y que, a su vez, se sirve de creencias y complejos sistemas simbólicos para ser efectiva. Y que responde a la inquietud filosófica de lograr la sostenibilidad de su sociedad y de la Vida. Y eso nos lo explica una hermenéutica de la cultura. Una hermenéutica de la cultura que tiene relaciones con la del lenguaje, como la propuso la filosofía de lenguaje. Pero ambas están en desarrollo y en interacción.

La apuesta de vida en la Amazonia es crear espacios sociales (vivienda, agricultura) pero garantizar que estos espacios puedan reconvertirse en sistemas ecológicos naturales en unos decenios. Y en los Andes mantener su ingeniería y alta tecnología a eternidad. Para lograr mantener estas estrategias el curanderismo tiene que asumir una función regulativa de sistemas - que se ha desconocido en occidente, o que se ha encargado con resultados muy pobres y más bien lamentables al mercado y al estado.

Aquí no puede hablarse, por lo tanto, de inhabilidades, ni de falta de desarrollo, las sociedades tribales son tan contemporáneas como las sociedades modernas, tienen la misma edad cronológica, solo que llegan a la modernidad sin haber perdido del todo su autonomía política y su capacidad de regular sistémicamente su ciclo de reproducción socio-ambiental, algo que las sociedades modernas capitalistas carecen por completo. Y que representa una ventaja. Lo que sucede es que sus apuestas de vida no exigen un sistema de conocimiento que reproduzca conceptualmente la realidad, lo pueden hacer y de hecho lo hacen, porque conocen con detalle su ambiente, pero no es eso lo característico de sus sociedades, sino la gestión ritualizada de su ambiente, que es un proyecto ético y que ahora descubrimos que es producto de una filosofía que guía a su sociedad a partir de conceptos éticos como la reciprocidad y la equidad en su relación con su medio, porque pretende la sostenibilidad. En cambio, la instrumentación del concepto, de larga trayectoria cultural, está destinada finalmente a la dominación de la naturaleza en las sociedades industriales. La ciencia no es la forma universal del conocimiento, sino que es la ideología de las sociedades industriales.

Pienso que la filosofía podría recuperar un lugar propio en el concierto de las ciencias interculturales con una función regulativa, de sistema, y con una función crítica de la cultura, como lo hemos demostrado en estas mismas reflexiones. Y

desde esa posición contribuir a la redefinición y adecuación de las ciencias a su nuevo status intercultural.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (1978). *Metafísica*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. England: Oxford University.
- Burga, E. (2012). Reflexiones y desafíos a la Educación Intercultural Bilingüe desde los pueblos indígenas amazónicos. En *Articulando la Amazonía. Una mirada al mundo rural amazónico*. Lima: AECID.
- Feyerabend, P. K. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento* (Trad. D. Riba). Madrid: Editorial Tecnos. (Trabajo original publicado en 1975).
- Hegel, G. W. F. (1971). *Lógica* (Trad. A. Zozaya). Madrid: Ricardo Aguilera Editor.
- Heise, M. (Comp.). (2001). *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: FORTE-PE.
- Helberg Chávez, H. (enero, 2018). La libertad creativa como principio social. *Amazonía*, 5(13).
- Helberg Chávez, H. (enero, 2018). Reflexiones para mejorar la Educación Intercultural Bilingüe. *Amazonía*, 5(12).
- Helberg Chávez, H. (2017). *Las carreras interculturales en el centro de la discusión política y académica*.
- Helberg Chávez, H. (2017). *Conocimiento intercultural. Indicaciones metodológicas*. Lima: Sur.
- Helberg Chávez, H. (2015). La gestión del conocimiento, los pueblos indígenas y el poder. *Desde el Sur*, 6(2). 11–23.
- Helberg Chávez, H. (2014). Interkulturelle Epistemologie. [Epistemología Intercultural]. *Concordia, Revista Internacional de Filosofía*, 64.
- Helberg Chávez, H. (2012). Aufgeklärte Praxis: Philosophie für das 21. Jahrhundert [La praxis lúcida: Filosofía para el Siglo XXI]. *Concordia, Revista Internacional de Filosofía*, 62.
- Helberg Chávez, H. (2012). Cambio de época. *Revista Solar*, UNMSM.
- Helberg Chávez, H. (2008). Epistemología de la interculturalidad latinoamericana. *El Vuelo de la Luciérnaga*, 1.

- Helberg Chávez, H. (1996). *Mbaisik. En la penumbra del atardecer... Literatura Oral Harakmbut*. Lima: CAAAP.
- Heller, E. (1959). Ludwig Wittgenstein. *Unphilosophische Betrachtungen* [Folleto]. *Merkur*, Heft 142. (Reproducido como encarte en la edición Suhrkamp de *Über Gewissheit*, de Ludwig Wittgenstein, Frankfurt am Main, 1970).
- Lao Zi. (1994). *El libro del Tao* (Trad. Juan Ignacio Preciado, edición bilingüe). México: Alfaguara.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1971). *Amazonian Cosmos. The Sexual and religious Symbolism of the Tukano Indians*. Chicago/London: The University of Chicago.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1975). *The Jaguar and the Shaman: A Study of Narcotic Drugs among the Indians of Colombia*. Philadelphia: Temple University Press.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1968). *Desana. Simbolismo de los Indios Tukano del Vaupés*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1981). Brain and Mind in Desana Shamanism. *Journal of Latin American Lore*, 7(1), 73-98.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sobrevilla, D. (1992). ¿Pensamiento filosófico o pensamiento mítico precolombino? En Teresa Martínez (Coord.), *Busquedas de la filosofía en el mundo de hoy* (pp. 163-208). Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Winch, P. (1972). *Ethics and Action*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wittgenstein, L. (1953/2001). *Philosophische Untersuchungen* (Kritisch-genetische Edition). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas* (Trad. A. García y U. Moulines). Barcelona: Grijalbo.
- Wittgenstein, L. (1978). *Bemerkungen über die Farben / Remarks on Colour* (Ed. G. E. M. Anscombe; trad. Linda L. McAlister y Margarete Schättle; edición bilingüe). Berkeley / Los Angeles: University of California Press.
- Wittgenstein, L. (1975). Bemerkungen über Frazers «The Golden Bough» (Vorbemerkung von Rush Rees). En *Die soziaklwissenschaftliche Relevanz von Wittgensteins Sprachphilosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1970). *Über Gewißheit* (Ed. G. E. M. Anscombe y G. H. von Wright). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Zhuang-Zi: *Selected Chapters* (Lin Yutang's translation of the Chuang-tzu). The World Wide Web Library.



La necesidad de una Educación Intercultural Bilingüe que busque la unidad en la diversidad

Intercultural Bilingual Education for getting unity in diversity

Enrique M. Jaramillo García

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

ejaramillogarcia@hotmail.com

Resumen

El presente artículo pretende contribuir a la reflexión crítica sobre la existencia de dos modelos educativos, divergentes y contrapuestos: por una parte, la Educación Intercultural Bilingüe, promovida por Facultad de Educación de la UNMSM y la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central y, por otra parte, la educación oficial occidental homogeneizadora y cosificadora, cuyo objetivo es mantener la injusticia social y el statu quo, promovida por el Estado criollo. Se trata de formar profesores de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, buscando la unidad en la diversidad, rescatando la memoria histórica y el rico capital cultural de los pueblos indígenas de la región central.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe, pueblos indígenas, educación occidental, Estado criollo

Abstract

This article intends to be a contribution to a critical reflection about two educational divergent and conflicting models. On one side, there is the Intercultural Bilingual Education promoted by the Faculty of Education of the UNMSM and the Regional Association of Indigenous Peoples of the Central Forest and, on the other side, there is the official Western homogenizing reifying education, whose objective is to maintain social injustice and the status quo, promoted by the creole state. The idea is to train teachers of Intercultural Bilingual Primary Education looking for getting unity among diversity, and trying to rescue the historical memory and the valuable cultural capital of the indigenous peoples of the central region.

Keywords: Intercultural Bilingual Education, indigenous peoples, Western education, Creole State.

I

Cuando me propusieron la posibilidad de interactuar pedagógicamente, en el *Programa Descentralizado de Formación de Profesores de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, de la Facultad de Educación de la unmsm, en Convenio con la Asociación Regional de Pueblos Indígenas-Selva Central*, con sede en la ciudad de Satipo, no dudé un solo instante en aceptar jubilosamente esta propuesta, ya que para mi persona, como educador comprometido con la condición humana y su trascendencia histórica¹, era una excelente oportunidad conocer e interactuar con los futuros docentes indígenas, y junto con ellos, enseñar, aprender e investigar, para conocer lo que aún no conocía; y también reconocer junto con ellos, que no hay enseñanza sin investigación, ni mucho menos, investigación sin enseñanza; ya que toda práctica educativa implica investigación, indagación que nos lleva a desvelar qué pienso de mí mismo y de los Otros (Freire, 2010), en este caso de los pueblos indígenas de la selva central, que por su rica tradición de lucha y resistencia en la defensa de la vida, de su lengua, de su cultura y de sus territorios, nos señalan el camino para reconocer y amar a nuestras culturas e identidades y, también para luchar por la inclusión, contra las desigualdades, contra el racismo y la discriminación². Es decir, para luchar por una educación y ciudadanía intercultural, frente a las pretensiones del pensamiento occidental de arrasar con nuestro rico capital cultural (Bourdieu, 2005).

Ahora bien, tenía conocimiento por la literatura e investigación, que Satipo, es un espacio social y geográfico de contrastes, sorpresas, contradicciones y circunstancias por demás insólitas. En su extenso espacio geográfico coexiste diversidad de culturas, —*Ashánincas, Nomatsiguengas, Yaneshas, etc.*— lo que la hace diferente, enigmática, idílica y hospitalaria; caracterizándose por los saberes socialmente construidos, e históricamente acumulados; y que además, la distinguen especialmente por el sabor de la cocina mágica de los ashánincas, por los sonidos

¹ «[...] la trascendencia es tal vez el desafío más secreto y escondido del ser humano. Y es que en realidad, los humanos, hombres y mujeres, somos esencialmente seres de *protestación*, de acción de protesta. Protestamos continuamente. Nos negamos a aceptar la realidad en la que estamos inmersos, porque somos más y nos sentimos más grandes que todo cuanto nos rodea» (Boff, 2002, p. 25).

² «[...] desmontar esa arquitectura del desprecio implica entonces garantizar que en una sociedad los individuos pueden conservar y desarrollar sus identidades culturales sin dejar de participar de los bienes y servicios económicos, políticos y sociales» (Alfaro, 2008, p. 212).

de sus tambores (Torres, 2010), y por sus mitos llenos de simbolismo mágico-religioso y rebeldía³.

En su extenso territorio, florecen por doquier diversidad de zonas de vida, tipos de clima, especies de aves, especies de mamíferos, de plantas nativas, medicinales, de uso alimentario, —el *Sachahuito* que tiene una «dueña» que también es su hermana y protectora, a la que llaman *Contzishaaqui*—⁴; y de uso forestal, además de inmensas reservas hidrocarburíferas en las cuencas de los ríos Ene, Tambo, Perené y Pichis. Sin embargo, a pesar de estas ventajas comparativas, en Satipo campea la desnutrición crónica, en zonas como el río Tambo que es del rango del 74 %, y en el nivel infantil llega a la indignante cifra del 81 %. La mayor parte de niños, niñas y adolescentes tienen como lengua materna la lengua asháninca una de las mayores del país; alrededor de 21.3 mil, se encuentran concentrados en Satipo, la más rural de las provincias de Junín con 75 %, y con índices relativamente bajos de hogares con electricidad (36 %) en comparación con el promedio departamental (71 %). La heterogeneidad es también significativa, tanto en la educación, así como en el inicio de la vida conyugal y la maternidad: la proporción de mujeres adolescentes de 15 a 18 años unidas en convivencia o matrimonio asciende al 23 % (inei-unicef, 2011).

Satipo es un territorio donde se asienta mayoritariamente la nación Asháninca. En el siglo XVIII, entre los años 1742 y 1753, fue un escenario donde se produjeron grandes rebeliones indígenas. En efecto, al descubrirse las extensas zonas del «*Gran Pajonal*» por la penetración occidental, fue teatro de operaciones de la rebelión de *Juan Santos Atahualpa* en 1742, para oponerse a otro intento de evangelización franciscana. La rebelión de *Juan Santos Atahualpa*, remeció y convulsionó a todo este espacio social y geográfico, e hizo que la actividad misionera de penetración de la cultura occidental se retirara de la zona por aproximadamente cien años (Jaramillo, 2009). Asimismo, los Ashánincas por su tradición guerrera, rebelde y de lucha, se liberaron de la esclavitud cauchera, en los siglos XIX y XX; y también de los grupos subversivos en los años de la reciente violencia política.

³ «[...] un mito de la selva peruana narra como la oscuridad fue vencida, no por la luz, sino por el sonido de un tambor, que en esencia simbolizó la presencia violenta del hombre en el paisaje, una presencia que le hacía saber a los dioses su rebeldía por haber hecho un mundo en tinieblas» (Bartra, 2002, p. 87).

⁴ Cuentan las tradiciones indígenas que la *Contzishaasqui* fue una gran hilandera que dominaba la magia y el arte del teñido del algodón. Y que nunca reveló su secreto hasta que sufrió un hechizo que la transformó en *Sachahuito* que es una planta maravillosa que les brinda sus frutos, sus hojas y su corteza.

Ahora mismo su relación con el Estado criollo es tremendamente conflictiva y precaria. Al respecto, es bueno recordar la lucha de los pueblos indígenas de la selva central para rechazar la propuesta del Síndrome del Perro del Hortelano. Su participación en las históricas jornadas de movilización y lucha política de los pueblos indígenas amazónicos fue decisiva, pero que lamentablemente desembocaron con el llamado 'Baguazo' el 5 de junio del año 2009, y que es una herida abierta en el corazón mismo de estos pueblos, que todavía no termina de cicatrizar.

II

El sistema educativo y la escuela en esta zona de nuestro país, no sólo ha servido para mantener el *satus quo*, sino también para borrar la memoria histórica de las luchas y rebeliones de los pueblos indígenas, y más aún, para implantar una educación neutral, apolítica, occidentalizada, ajena a la cultura y cosmovisión de los pueblos indígenas, lo que es una clara demostración de que las poblaciones colonizadas o evangelizadas de esta región de la selva central, fueron sometidas a la más perversa alienación histórica, y cuyo instrumento facilitador ha sido la escuela pública criolla transmisora y reproductora de la cultura occidental y cristiana. Las élites criollas en el poder siempre ignoraron que la Educación Intercultural Bilingüe encierra un gran potencial sociopolítico y liberador para superar la colonialidad del poder⁵, que fue impuesta violentamente con la conquista⁶.

Como bien nos enseña Aníbal Quijano, en este contexto de la colonialidad del poder, las poblaciones dominadas, subalternizadas, racializadas de todas las

⁵ «[...] la Educación Intercultural bilingüe-EIB encierra un gran potencial sociopolítico cuando va más allá de lo pedagógico y es más bien entendida como una propuesta para superar el colonialismo aún vigente y la deuda histórica con los pueblos indígenas. Lo que se busca es convertir la escuela colonizadora o evangelizadora en una escuela liberadora. En esta línea el trabajo de los lingüistas no se reduce a las cuestiones de escritura en lengua indígena y creación de neologismos para ser usados en las clases de y en lengua indígena sino que se concibe como un trabajo con las lenguas que no se agote en el aula y que no se inicie en ella. De lo que se trata es de insertar la educación intercultural bilingüe en un proyecto de pueblos indígenas que en lo que a lenguas se refiere, sea respetuosa de los derechos lingüísticos entendidos estos como derechos humanos y colectivos [...]» (Vigil, 2011, p. 26).

⁶ «El Perú nació violentamente, si se quiere, en Cajamarca, en el año 1532. Ese día de noviembre, así lo definen los especialistas con mucho asidero, se produjo una verdadera «desgracia lingüística». Los quechuas no entendieron el universos mental de los españoles y viceversa» (Torres, 2010, p. 61).

nuevas identidades fueron sometidas a la hegemonía del eurocentrismo como manera de conocer, sobre todo en la medida que algunos de sus sectores pudieron aprender la lengua y letra de sus dominadores (Quijano, 2001). Es muy probable que la colonialidad del poder, se consolide con el advenimiento de la Ilustración y de las nuevas formas de entender «lo moderno», un discurso civilizador comenzó a afianzarse. Este ya no intentó abrirse a la cultura popular, por el contrario la estigmatizó, la racializó y discriminó radicalmente. Y en el Perú dieciochesco tal estigma, racialización y discriminación vino a convertir a los indios, mestizos y negros en una «plebe inculta e ignorante» (Estenssoro, 1992, pp. 181-195). La posibilidad de dialogar interculturalmente, a pesar de la derrota del colonialismo español⁷, se cerró definitivamente, hasta hoy en día (Torres, 2010).

Entonces, no podemos negar que la educación en el Perú, —en el Ande y la Amazonía— históricamente ha sido un instrumento de colonización mental, de la que se han valido los grupos y elites económicas y políticas, desde la época de la colonia, durante la república oligárquica y, ahora en los albores del siglo XXI, para convertirnos en poblaciones subalternas, sumisas y sin pensamiento crítico. Ante esta situación, tendríamos que realizar una gran revolución educativa intercultural bilingüe, para en primer lugar, reconocernos como seres humanos con dignidad y herederos de culturas con inmensos saberes histórica y socialmente construidos, y a partir de ello, desde las escuelas, como espacios sociales de interaprendizaje intercultural bilingüe, aprender y enseñar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes la necesidad de realizar actividades productivas de emprendimiento, que sean económicamente rentables, socialmente justas y solidarias, y ecológicamente equilibradas y sostenibles, manteniendo una relación respetuosa y amorosa entre el hombre y la naturaleza.

Nuestro reto y desafío hoy, es contribuir a la construcción de una Educación Intercultural Bilingüe, que abandone definitivamente la visión occidental y monocultural que nos ha empujado al fracaso, a la incertidumbre, a la desesperanza y

⁷ «[...] después de la derrota de Túpac Amaru II ocurrió la inmensa paradoja histórica de nuestra historia: la existencia de un Estado independiente sobre una sociedad colonial. Pues aunque la derrota del colonialismo español produjo estados independientes, la sociedad continuó no solamente organizada según las estructuras del de poder de lo que hemos llamado Colonialidad del Poder. Eso implica que las víctimas de dicho patrón de poder, los «indios» los «negros» y sus respectivos «mestizos» estaban social y legalmente impedidos de tener una participación significativa en la producción y en la gestión del nuevo Estado en los nuevos países independientes. [...] —sin contar la población amazónica— estaba completamente excluida de toda participación en la formación y gestión del nuevo Estado Independiente» (Quijano, 2011, p. 15).

ambivalencia. Es por ello, que la Educación Intercultural Bilingüe, tiene que constituirse en un instrumento de liberación y emancipación, que nos permita a los docentes y discentes construir un pensamiento crítico, desarrollar la curiosidad, la investigación, la indagación, la autoestima, la autonomía, en un ambiente de plena libertad. Y lo más importante, a ser *insumisos* ante las prácticas sociales y pedagógicas asistencialistas, fatalistas, desmovilizadoras, apolíticas⁸, discriminadoras, autoritarias y antidemocráticas, —llenas de cinismo— porque niegan la sustantividad humana; y se oponen radicalmente a la justicia social y la democracia

En suma, la Educación Intercultural Bilingüe, tiene que ayudarnos a tender puentes entre los diferentes, buscando siempre la unidad en la diversidad, para aprender a mirar nuestras raíces históricas y de esta manera resignificar o repensar el rol de la educación que debe enseñarnos la comprensión, para así rescatar la cosmovisión de la convivencia respetuosa entre el hombre y la naturaleza, que nos permita el *Buen Vivir*, que en resumen significa *vivir con dignidad y en armonía con la naturaleza*. Como bien decía Tagore, esta educación para la comprensión no sólo ha sido sistemáticamente ignorada en las escuelas, sino severamente reprimida. Entonces, la Educación Intercultural Bilingüe, tiene que ser una herramienta de liberación y emancipación para construir una razón amorosa y liberadora entre todos los peruanos para poder vivir en una sociedad más justa, humana y democrática.

III

Efectivamente, la Educación Intercultural Bilingüe, tiene que enseñarnos a comprender y amar que nuestro país, es un espacio social y geográfico con una envidiable diversidad cultural y, que la naturaleza es nuestra madre, y la gran proveedora de vida, agua, aire, semillas, animales, minerales, etc. En suma, es la gran despensa que nos da una rica biodiversidad, que la estamos destruyendo con la explotación irracional de ella, claro en nombre del «desarrollo y la modernidad».

⁸ «Pero la experiencia me ha demostrado que no existe la neutralidad política cuando hablamos de lenguas y educación. Recordemos con Freire que «el conflicto entre el desposeído y el poderoso el no intervenir no significa ser neutral sino ponerse del lado del poderoso». Si no hay neutralidad, antes de ser cómplice prefiero ser una convencida de que un (a) lingüista que trabaja en EIB tiene el deber de aportar, desde su disciplina, al desarrollo de una sociedad más justa» (Vigil, 2011, p. 24).

Por ejemplo, muchos de nosotros ignoramos que el Perú se caracteriza, por la heterogeneidad de los ecosistemas y la correspondiente biodiversidad, que contribuye a la gran diferenciación económica, social y cultural. Es muy importante conocer y valorar que nuestro país ocupa el 0.7 % de la superficie de la tierra, y sin embargo, tiene 84 de las 104 zonas de vida que existen en el mundo, y 28 de los 32 tipos de clima. Es uno de los cinco países con mayor diversidad biológica y uno de los mayores centros de germoplasma de especies domésticas de flora y fauna del mundo. Se conocen cerca de 1,200 especies silvestres de plantas útiles para diversos fines. Por lo tanto, lo que define al Perú es la gran diversidad ecológica y biológica concentrada en un pequeño espacio geográfico (Jaramillo, 2011). Sin embargo, esta riqueza que ha sido preservada desde nuestras culturas ancestrales, ahora pretende ser subastada al mejor postor, por los que ejercen el patrón del poder del Estado criollo.

La matriz económica, social, política y cultural occidental, como lúcidamente nos señala Leonardo Boff, se enclavó en el mismo corazón de nuestras culturas originarias desde la llegada de occidente en 1492, iniciándose un proceso de globalización, donde el único modelo de producción, el capitalista, se hace hegemónico y, asentada sobre la competitividad, destruye los lazos de sociabilidad, solidaridad, cooperación y reciprocidad. El pensamiento único, neoliberal, hoy en día se impone de un extremo a otro de la Tierra. Lo más grave sin embargo, es el hecho de haber convertido a la Tierra —Pacha Mama— en un inmenso banco de negocios, donde todo (metales, plantas, agua, genes, etc.) es mercantilizado; todo se vende y se convierte en objeto de lucro (Boff, 2004); y ante esta situación de suicidio ecológico, tanto la educación y la escuela occidental criolla han sido y siguen siendo cómplices.

Lamentablemente, esta es la génesis de nuestros males contemporáneos. El modelo de desarrollo y la educación occidentalizada en el Perú, ni siquiera mínimamente se aproximan y promueven un modelo de economía verde, y por ende, una Educación Intercultural Bilingüe que promueva el desarrollo humano, el cuidado de las lenguas indígenas y la naturaleza. El modelo de desarrollo económico en el país, está basado sólo en la extracción de los recursos naturales, o materias primas, mediante la explotación irracional de los recursos no renovables. Por tanto, la economía del Perú se sustenta en la explotación minera, petrolera, gasífera y forestal, que está destruyendo el medio ambiente; y además, históricamente ha causado los conflictos sociales, como ocurrió en Bagua y actualmente en Cajamarca con el proyecto minero CONGA, donde los campesinos defienden

el agua y la Pacha Mama, contra los que privilegian sólo el oro. Entonces, como bien afirma el economista Oscar Ugarteche, somos un país primario exportador de piedras. Por otra parte, la educación no nos ayuda a la comprensión para construir una sociedad integrada, fundada en el diálogo intercultural, el sentido de pertenencia y la solidaridad.

No debemos perder de vista que una educación transformadora es indispensable para la democracia pues formará ciudadanos y productores alejados de las prácticas y valores que hacen posible el autoritarismo, la discriminación, la exclusión y la violencia; he aquí el factor clave que cumplen la Educación Intercultural Bilingüe y la escuela liberadora, para ayudarnos a comprender, que hoy en día, uno de los efectos más avasalladores y perversos del capitalismo globalizado y de su ideología política, el neoliberalismo, es la demolición de la noción del bien común, del bienestar social, la destrucción del medio ambiente, de la biodiversidad, a la que tenemos que oponernos (Boff, 2004). Desde una Educación Intercultural Bilingüe, estamos obligados a convertir a la escuela en un espacio social donde aprendamos a comprender y construir una visión de participación económica y política superando la lógica del racismo, la división étnica, el desprecio a nuestras lenguas originarias, que el pensamiento occidental ha sembrado en nuestras mentes y corazones mediante el uso de la violencia simbólica⁹. Ante estas cuestiones, deberíamos crear puentes para construir una colectividad de país unida en su diversidad. Por tanto, se hace necesario interculturizar al conjunto de la sociedad peruana y sus instituciones, con el objetivo de aprender el buen vivir y convivir entre diferentes, ello significa forjar un nuevo imaginario social y nacional que debe promover la ciudadanía plural e intercultural, el diálogo, la cooperación, el respeto a nuestra Madre Tierra, y promover el mismo nivel de participación protagónica y decisión de los pueblos en todos los aspectos de la vida nacional.

⁹ «[...] si no fuera por la violencia con la cual occidente castigó hace quinientos años a los pensantes de Abya Yala (la normalización del genocidio, el robo y el abuso que continúan el día hoy), su pensamiento nunca hubiera tenido ni tendría la relevancia histórica, así como tampoco la hegemonía que tiene en este momento. Mi propuesta es considerar que la dominación que ejerce el pensamiento de occidente no sería absolutamente nada, si no hubiera sido por la magnitud de la violencia que ha marcado su inagotable espíritu colonizador» (Flores, 2010, p. 39).

IV

Desde estas líneas, me permito expresar un profundo agradecimiento a la Facultad de Educación de la UNMSM, por invitarme y, a través de éste, rendir un reconocimiento a la Doctora Aurora Marrou Roldan, al profesor Jairo Valqui, —y también, evocar y recordar la memoria de la colega María Cortez Mondragón— por permitirme vivir y conocer lo que no conocía; y como decía José María Arguedas saber que: «*Somos como las interminables filas de hormigas de la gran selva*». Además, valorar el hecho que la Facultad de Educación impulse la Educación Intercultural Bilingüe, abandonando las cuatro paredes del campus universitario para insertarse con los sujetos de la educación, en el mismo corazón de la vida social¹⁰ de los pueblos indígenas de Satipo. Con tan acertada decisión, parafraseando a Iván Ilich, han evitado que la Facultad de Educación de la UNMSM, se convierta en esa inmensa vaca sagrada que vive de espaldas, frente a los acuciantes problemas educativos de la sociedad Amazónica. Y a nuestros amigos de ARPI-SC, como docente con utopías rebeldes y liberadoras, nuestro agradecimiento infinito, por su persistencia y convicción de mantener viva y encendida la llama que ilumina los saberes de nuestros pueblos indígenas en esta parte de nuestro país.

Hay un hecho que en cierta forma ha sido soslayado por los estudiosos de la historia del Perú; y más aún, por los historiadores de la educación, y es el hecho que la sociedad peruana de los siglos XVII y XVIII fue una sociedad que giró en torno a una corte palaciega asentada en la ciudad de Los Reyes. En otras palabras, la sociedad peruana fue y todavía es una sociedad racista, discriminadora, homogenizadora, autoritaria y excluyente, donde la educación fue y sigue siendo un instrumento de dominación de reducidas élites económicas y políticas sobre la gran mayoría de la población peruana. No obstante ello, en la dinámica social de resistencia se va generando movimientos sociales, políticos y pedagógicos de los sectores subordinados o subalternos. Son de amplio conocimiento las luchas protagonizadas por las poblaciones indígenas. Entonces, deberíamos trabajar

¹⁰ «El sujeto es entendido por Touraine como la voluntad del individuo de ser actor de su vida. El sujeto no es el individuo, sino el trabajo a través del cual el individuo se erige en actor capaz de cambiar una situación en vez de reproducirla. La afirmación del sujeto tiene que abrirse paso en medio de fuerzas contrarias: por un lado, el mercado, las tecnologías y los aparatos de gestión; por el otro, el comunitarismo autoritario de base religiosa, étnica u otra» (Sulmont, 2011, p. 74).

política y pedagógicamente por una Educación Intercultural Bilingüe y una escuela liberadora tomando en cuenta los 4 pilares de la educación para el siglo XXI:

Aprender a hacer, el ser humano tiene que aprender haciendo, investigando, indagando, valorando, defendiendo y preservando nuestra rica biodiversidad frente a la voracidad de los grupos económicos y financieros que en nombre de la «modernidad» y el «desarrollo» pretenden destruir nuestra rica biodiversidad, y nuestras culturas originarias.

Aprender a conocer, como seres humanos con capacidades y habilidades debemos aprender a conocer lo bello, lo malo y lo feo. Es decir, tenemos que aprender a leer el contexto, y saber reconocer que como culturas originarias tenemos inmensas potencialidades. Ninguna cultura debe considerarse inferior ni superior frente a las demás, cada cultura desde sus aportes al desarrollo de la humanidad es igualmente valiosa. Conocer y comprender los procesos económicos, sociales, políticos y culturales excluyentes; y a partir de la Educación Intercultural Bilingüe formarnos como productores y ciudadanos.

Aprender a ser, tenemos que valorarnos como seres humanos con *dignidad*, ello implica reconocernos como actores sociales, sujetos económicos y políticos. Además, reconocernos como una cultura con un conjunto de valores, vivencias, comportamientos basados en una historia común con una mirada proyectiva, holística e intercultural.

Aprender a vivir juntos, reconocernos como un país multicultural y plurilingüe, y como tal, respetarnos, valorarnos, como culturas con una rica tradición de haber contribuido con nuestros conocimientos al desarrollo de la humanidad; vivir teniendo en cuenta la visión del mundo desde las condiciones particulares de cada pueblo.

Y finalmente yo agregaría uno más: *Aprender a emprender*, frente a la globalización de la desigualdad, la pobreza y exclusión tenemos que aprender a ser emprendedores, la escuela debe enseñar a los niños, niñas y adolescentes la crianza de la biodiversidad y el aprendizaje de oficios como la música, dibujo, danzas, canciones, comida, cerámica y tejidos. Además, realizar actividades económicas sostenibles que nos permitan la sobre vivencia y el desarrollo, sin olvidar que la Madre Tierra o Pacha Mama es fuente de amor, vida y esperanza que nos permitirá vivir digna y gozosamente en este espacio terrenal que finalmente será nuestra última morada. Finalmente, los que hemos tenido la suerte de conocer y participar en este valiosa experiencia de *Formación de Profesores de Educación Primaria Intercultural*

La necesidad de una Educación Intercultural Bilingüe

Bilingüe, estamos llamados y comprometidos a vertebrar un gran movimiento político pedagógico para trabajar creativamente desde la familia, la escuela y la comunidad con la finalidad de coadyuvar a la construcción de un nuevo imaginario social que nos ayude a mirar y comprender que el pensamiento occidental por sí solo, sin la violencia, sería poca cosa, ya que no hubiera tenido de dónde «nutrirse» de ideas, pero tampoco tendría de dónde enriquecerse materialmente.

En las cosmovisiones de nuestros pueblos amazónicos y andinos, nuestros hijos e hijas son también hijos de la Madre Tierra que es fuente de vida, alimento, enseñanza de amor afecto y ternura, un enfoque milenario que nos orienta a no desligarnos del cuidado y protección de nuestros niños con el de la naturaleza. En consecuencia, la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú tendría que resolver tres cuestiones pendientes: la generalizada falta de respeto; el irresuelto diálogo de saberes entre la visión amazónica y moderna; y el énfasis teórico de la enseñanza que no prepara a los niños y niñas para la comprensión y así alcanzar la plenitud en nuestras vidas (Plataforma Terre Des Hommes Alemania, 2010). Por tanto, nuestro compromiso es trabajar por una Educación Intercultural Bilingüe, que busque la unidad en la diversidad.

Lima, 30 de noviembre de 2011.

Página dejada en blanco intencionalmente.



Educación indígena: Una educación propia del pueblo Nomatsigenga

Indigenous education: A nomatsigenga people own education

Jaime Shoente Chumpate¹

*Programa Descentralizado de Formación de Profesores en EIB Nivel Primaria
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
jaimeshoo8_@hotmail.com*

Resumen

En este artículo presento una propuesta de una educación indígena propia del pueblo Nomatsigenga a partir de una experiencia educativa en el aula, en cuatro escuelas nomatsigenga de tipo unidocente y polidocente donde se aplica la Educación Intercultural Bilingüe. Consiste en asegurar la participación activa de los sabios nomatsigenga en todo el proceso escolar, desde el diagnóstico sociocultural, pasando por la elaboración del diseño curricular de la escuela hasta el proceso didáctico en el aula, conjuntamente con los docentes de EIB nombrados por el Estado.

Palabras claves: Educación Intercultural Bilingüe, unidocente, educación indígena, selva central, nomatsigenga, cultura, pueblo y cosmovisión.

Abstract

A proposal of own indigenous education of the Nomatsigenga people is presented in this article. It is based on an educational experience in the classroom, in four Nomatsigenga schools of a unique-teacher and multi-teacher type where Intercultural Bilingual Education (IBE) is applied. We propose guaranteeing the active participation of the Nomatsigenga wise people in the entire school process. It means that these wisepeople will express their points of view and will decide about the sociocultural diagnosis, the elaboration of the school's curricular design and also the didactic process in the classroom, from peer to peer with the IBE teachers appointed by the State.

Keywords: Intercultural Bilingual Education, unique-teacher, indigenous education, central jungle, Nomatsigenga, culture, indigenous people and cosmovision.

¹ Estudió Nivel Primario en la I.E.B. N° 30672 Alto Anapati, cursó Nivel Secundario en la I.E.I.P.P. Aldea del Niño Mazamari, elaborador de cuaderno de trabajo en lengua Nomatsigenga comunicación Majari 4° y 6°. Actualmente es docente en la Instituciones Educativas Bilingües de la UGEL PANGOA- SATIPO- JUNIN.

Introducción

Tras cuatro años de experiencia educativa en el aula, en cuatro escuelas nomatsigenga de tipo unidocente y polidocente, concebimos que la Educación Intercultural Bilingüe es útil para analizar, aplicar y mejorar la educación de nuestros estudiantes. Por ello, hemos escrito este artículo pensando tanto en profesores en ejercicio como en aquellos en formación, pero esperamos que sea de interés para cualquier persona involucrada directa o indirectamente en el replanteamiento crítico de la educación. Lo que tratamos de ofrecer al lector es, fundamentalmente, un desafío para replantear y reformular sus ideas y prácticas educativas, proporcionándole un contexto desde el que sea posible. Se trata de un replanteamiento crítico de las estrategias de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para decidir si se han de cambiar y, de ser así, lo que ha de cambiarse.

En consecuencia, los docentes de cualquier lengua y cultura debemos asumir el compromiso de mejorar el nivel educativo de nuestros estudiantes para que sean ciudadanos competentes ante cualquier situación. Además, hay que tener en cuenta que nuestro país es pluricultural y multilingüe, donde coexisten 47 lenguas originarias (Ministerio de Educación del Perú, 2015). De esta diversidad debemos partir en nuestro trabajo pedagógico dentro del aula, ya que existen un sustento científico que avale la idea de que una cultura es superior a las otras.

No hubiéramos escrito este artículo si no fuera por la influencia de nuestros colegas de la Red Educativa INTATONI, quienes desde hace muchos años intentan cambiar la forma de educar a los niños nomatsigenga. A ellos les agradecemos, como también al gran pueblo nomatsigenga, en especial a los niños y niñas de Mayni, Tsonkireni, Alto Anapati y Chuquibambilla, con quienes mantuvimos diálogo y compartimos costumbres. Asimismo, agradecemos a nuestras familias que día a día comprenden nuestra ausencia en el hogar; a nuestros hijos, Jaime Gabriel y Miyashiro Sebastián, que son la fortaleza y el motor de nuestras acciones; a su madre, que nos acompañó durante un tiempo de nuestro trabajo; a nuestros padres —Jorge y Martha, portadores de conocimientos de nuestros pueblos—, a cuya memoria dedicamos este trabajo; y, por último, a nuestros compañeros y maestros de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en especial a Jairo Valqui, Lucy Trapnell, Gonzalo Espino, Evelyn Chauca, Antonio Sancho, Alicia Alonso, Fermín Tiwi, Juan Loayza, Manuel Conde, Rosario Basurto y a la recordada dra. María Cortez Mondragón, quien nos acompañó desde el inicio de formación profesional.

Declaración de principios²

Los autores de este artículo compartimos una filosofía próxima a la educación inclusiva para todos en las escuelas bilingües nomatsigenga. El hecho de que la escuela sea para todos, implica que el profesor tiene el deber de atender de forma individual las necesidades de todos sus estudiantes, en el contexto de una escuela inclusiva, a donde todos los estudiantes pertenezcan por igual y disfruten de los mismos derechos. Es decir, si en una institución educativa nomatsigenga X, de tipo unidocente, se encuentran dos estudiantes de habla asháninca y uno de habla castellano, el profesor debe tener muy en cuenta el «tratamiento de la lengua» y la enseñanza personalizada, para que cada uno de ellos logre entender con claridad las enseñanzas. Por tanto, el docente debe ser conocedor y mediador de las culturas de sus estudiantes.

En nuestra visita a las escuelas de las comunidades de Mayni y Chuquibambilla, en el 2013 y 2017 respectivamente, escuchamos opiniones de los padres de familia tales como «la enseñanza en nomatsigenga es un atraso», «ya no debemos hablar nuestra lengua, ¿para qué?», «ya no queremos que los profesores bilingües lo enseñe a nuestros hijos». Sin embargo, al pedirles que justifiquen el porqué, no encontramos respuesta que fundamente dichas opiniones. Estas ideas son insufladas en la población por aquellos que están en contra del bilingüismo, quienes sostienen que no es necesario que la lengua originaria se desarrolle en sesiones de clases, puesto que ya se domina y se debe aprender una lengua «superior» como es el castellano. Mas nosotros tenemos muy clara y defendemos la idea de que no hay una lengua que sea mejor o superior a las otras. Los pobladores de aquellas comunidades comprendieron que todas las personas empleamos prejuicios y estereotipos cuando nos relacionamos con los demás, y que para liberarnos de esas taras, es necesario conocer otras sociedades diferentes a la propia.

Lo que la Educación Intercultural Bilingüe es y no es.

La educación se considera en nuestros días como un derecho «natural» y «universal». Esta consideración se relaciona con dos conceptos: la infancia, como periodo vital específico cuyo principal objetivo es preparar a las personas para su

² Temas consensuados en la escuela de Mayni.

«vida futura» por medio de la educación; y el progreso, como un ideal de desarrollo humano directamente vinculado al bienestar social y a la felicidad individual.

Visto así, se entiende la infancia como una especie de «pre-vida», y quizá es ésta una de las razones que hacen que la escuela parezca a menudo un lugar muy artificial y alejado de la «vida real» de un nomatsigenga. Sin embargo, el término «infancia» no es en modo alguno unívoco ni universal: pensarlo como tal no es más que un intento de ocultar las diferentes circunstancias y situaciones sociales en las que viven los niños y los jóvenes.

Por otra parte, el concepto moderno de progreso se relaciona con el constante aumento de la producción y el consumo, la economía de tiempo, la maximización de la eficacia y el beneficio, y el predominio de la actividad económica, olvidando sus efectos negativos sobre la calidad de vida y el desarrollo de los seres humanos.

Por el contrario, la Educación Intercultural Bilingüe, por un lado, compete a todas las decisiones que tienen que ver con la educación, y, por otro, reclama un cambio en la concepción de las relaciones sociales y en otras variables relevantes en educación. Su efectividad depende, en gran medida, de los requisitos individuales y grupales en los contextos específicos en los que se pone en práctica, pero también de la posibilidad de que se combine con medidas estructurales que van más allá del entorno educativo.

De no cumplirse estas condiciones, todas las iniciativas que parecen interculturales pueden devenir en recurso de desigualdad, evitando que se ponga en práctica iniciativas genuinas de respeto a la diversidad cultural para seguir celebrando superficialmente las diferencias desde una perspectiva «turística». Y la Educación Intercultural Bilingüe no es celebrar aisladamente las diferencias, como por ejemplo, las llamadas interculturales, días gastronómicos, día de la paz, etc.

Propuesta para desarrollar la Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonia Peruana, Selva Central

Antes de comenzar con el análisis de datos, es necesario indicar que el investigador de este estudio fue el coordinador del proyecto a la vez que el diseñador del modelo de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe que promueve esta iniciativa. Debido a su formación como docente y a su identidad nomatsigenga, el autor se siente profundamente comprometido con el desarrollo de esta investigación, en la que esbozará, desde su punto de vista, los roles que deben

cumplir todos los actores, ejecutores y partícipes de la implementación de este enfoque.

La participación de estos actores es importante ya que el enfoque intercultural alude a una participación simétrica de todas las culturas, las que en este caso están representadas por los Educadores Bilingües Nomatsigenga. Por lo tanto, en este estudio recogemos todas las opiniones y las interpretamos desde nuestro punto de vista, que tiene como premisa que la construcción del conocimiento no sólo se caracteriza por ser colectiva, sino que, además, debe ser democrática y pluralista por lo que pueden participar todas las formas de pensar.

Iniciaremos este análisis con la información recabada a través de la observación, para lo que se aplicaron dos pautas ya explicadas en el capítulo que habla de la metodología de estudio.

Desde hace ya varias décadas, en el Perú se viene generando un fenómeno social que ha cambiado la imagen del país: la elevación de las ciudades como espacios que propician la vida exitosa y las oportunidades para todos. A ello se suman los problemas y conflictos de distribución de tierras u otros recursos naturales que han provocado la segregación de muchos grupos humanos, sobre todo de aquellos que son vistos por la sociedad como inferiores, aquellos que son conquistados, colonizados y dominados. De a pocos, estos grupos se vieron forzados a abandonar sus espacios que no solo eran de su propiedad sino también de su administración, desplazándose a las grandes urbes en busca de una vida mejor y moderna. Este fenómeno, que no es exclusivo del Perú, ha impuesto nuevas formas de agruparnos en el mundo, de pensar nuestros roles y, sobre todo, de concebir nuevas formas de vida.

Los pueblos indígenas han sido los más afectados a nivel nacional por este proceso de distribución de la tierra y, en consecuencia, han ido migrando hacia los grandes centros urbanos ubicados en la zona central del país en un proceso constante desde hace mucho tiempo. Es Lima, la capital, la que recibe día a día el mayor número de migrantes, a los que en los últimos años se han venido sumando los inmigrantes de otros países de América Latina. Pero en comunidades como Alto Anapati, que se encuentra a más de cien kilómetros de Lima, también se han ido desplazándose los hijos de los indígenas nomatsigenga, los que a la vez han formado familias cuyos hijos e hijas se educan en escuelas preferentemente de Educación Intercultural Bilingüe.

Es por esta razón que desarrollamos este estudio, el cual tiene como propósito diagnosticar la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe en las instituciones

educativas focalizadas por los Asistentes de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI), en cuanto a su implementación y a la propuesta didáctica diseñada para ello. Esta propuesta forma parte del convenio establecido entre la Organización de Pueblos Indígenas del Valle de Pangoa (KANUJA), y la Organización de Maestros Bilingües Nomatsigenga y Ashaninka de Pangoa (OMABINOAP), durante el año 2016, cuyo proyecto se denominó, «Visiones en Torno a la Didáctica de la Educación Intercultural Bilingüe en la Comunidad Nativa de Alto Anapati, Estudio de Caso: Implementación de Educación Intercultural Bilingüe en las Instituciones Educativas Focalizadas».

A través de este enfoque educativo, nuestro estudio intenta poder cumplir con la añorada «educación de calidad» para aquellas generaciones que forman parte de esta comunidad y más aún como una propuesta para todo nuestro país, caracterizada por su diversidad multicultural y multiétnica.

La metodología didáctica de esta propuesta consiste en la realización de un diagnóstico sociocultural de la comunidad, para conocer las actividades sociales y productivas del contexto, lo que permitirá que sean plasmados en la Programación Anual Curricular (PCA). Estas actividades descritas nos permitirán realizar el Proyecto de Aprendizaje Intercultural (PAI) de cada mes. De esta manera se facilitará el aprendizaje oportuno en los estudiantes.

El Proyecto de Aprendizaje Intercultural es una unidad didáctica innovadora para lo cual se creó una matriz con el apoyo de los Asistentes de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI), que pudiese desarrollar efectivamente los procesos necesarios que se evidencia en el diagnóstico psicolingüístico y sociocultural de una población dada. Por ejemplo, en Mayni, una escuela bilingüe nomatsigenga, el nivel de dominio de la lengua está en el «ESCENARIO 1», que consiste en que la población en general domina y habla al 100 % la lengua materna y muy poco conoce el castellano. Asimismo, en el mes de marzo la población se dedica a la cosecha del café, una actividad prioritaria debido a su potencial pedagógico y cultural. De aquí nace el Proyecto de Aprendizaje Intercultural, que para el contexto se denominó «Nos integramos en la cosecha de café». De esta manera, los temas de los proyectos se eligen de acuerdo al calendario comunal.

Los Proyectos de Aprendizajes Interculturales se diseñaron considerando la propuesta didáctica entregada en la Planificación Curricular Anual donde están insertadas las actividades del calendario comunal, que es el objeto en estudio; y si estas son coherentes y pertinentes en su contenido, a la vez es muy importante demostrar la participación de los dos actores involucrados en este diseño que son el

docente de aula y el sabio nomatsigenga. También se entrega información acerca de las formas de inclusión de los conocimientos de las diversas culturas indígenas en este proyecto y evidencia la intencionalidad del trabajo realizado en aula, demostrando las formas de relación y jerarquía existentes entre el Nomatsigenga (sabio Indígena), el docente y los estudiantes (la participación del sabio nomatsigenga se debe realizarse en un contexto real de los nomatsigenga, mas no en la escuela).

Conclusión

Concluir este artículo ha sido complejo, ya que la experiencia que se realizó en cuatro escuelas de la Amazonia Peruana (Mayni, Tsonkireni, Alto Anapati y Chuquibambilla) en cuanto a su implementación y a la propuesta didáctica, contemplando la participación del sabio o la sabia indígena al interior de la sala de clases y agregando una propuesta de diversificación curricular, es un caso innovador ya que se realiza por primera vez y es necesario elegir otro espacio de aprendizaje (campo, río, espacio deportivo, parque y/o casa comunal) de acuerdo a la planificación del docente a cargo. Visualizar como se imaginan los actores que participan en esta experiencia en torno a cómo debe ser la Educación Intercultural Bilingüe en este espacio, donde la población nomatsigenga es minoritaria pero de calidad y donde los pocos estudios académicos realizados con anterioridad no desarrollan una temática vinculada a esta investigación, conlleva una dificultad acerca de cómo plantearse o desde donde hacerlo para evaluar lo recopilado como una contribución a la implementación de este enfoque.

Se ha planteado entonces todo lo observado y recopilado como un aporte a esta visión, teniendo como fundamento las definiciones de este paradigma de la interculturalidad y la importancia del bilingüismo

La acepción social de la iniciativa en el ámbito local y la toma de conciencia por parte de los distintos docentes sobre la coexistencia actual de diversas culturas indígenas en un mismo espacio territorial, es uno de los más importantes logros obtenidos, pues permite desarrollar un compromiso con los gestores de futuras iniciativas como esta. Todo lo anterior se consiguió debido al modelo de gestión pedagógica que adoptó el proyecto en esta oportunidad, decidiéndose en esta oportunidad dar un rol más importante a los Sabios Nomatsigenga, los que debieron tomar decisiones y adecuar las jornadas de educación tradicional de

acuerdo a la planificación de Proyecto de Aprendizaje, que diseñaron en conjunto con los docentes.

Los Sabios nomatsigenga entonces son considerados sólo como una especie de recursos didácticos, con la misma orientación y función de una biblioteca de aula, que contribuyen a completar los conocimientos que el docente requiere para desarrollar su labor. No se desarrolla una interacción equitativa entre ambos actores para fortalecer la creación de los Proyectos de Aprendizajes Interculturales, que son los proyectos pedagógicos de aula que permitirán generar ambientes interculturales en contextos multiculturales.

Los resultados expuestos en párrafo anterior, manifiestan el conflicto en la interacción que desarrolla el docente con Sabio Indígena. Este conflicto marcado por la ausencia del diálogo en condiciones de igualdad, el que debe desarrollarse en un «encuentro auténtico con el otro que crea vínculos de reconocimiento, respeto, solidaridad y amistad. Se deja de usar instrumentalmente al otro o de considerarlo como un objeto. Se instaura la modalidad dialógica de la interlocución, en la que los participantes por igual se enriquecen y transforman» (Godenzzi, 2005). Para lo que en contextos urbanos y multiculturales se debe convocar a todos a desconstruir aquellas conductas discriminatorias que sitúan al otro en situación subalterna, esta preparación requiere de reflexión, voluntad y transformación de la visión que se tiene de las comunidades nomatsigengas.

A partir del discurso recuperado de los docentes y sabios nomatsigengas acerca de cómo se incluyen otras culturas en el aula, se rescataron una serie de ideas para implementar mejor el enfoque intercultural en el aula. Estas ideas están planteadas desde la mirada de los profesores y sabios nomatsigenga que participaron como actores directos en el proyecto en que se basa este artículo. Estas propuestas aparecen a continuación:

- Generar un programa de capacitación sobre culturas indígenas que sea desarrollada por los Sabios Indígenas e incluya la particular visión de los indígenas urbanos. Lo que contribuiría a mejorar la valorización de los educadores indígenas por parte de los docentes y a generar el trabajo colaborativo entre ambos actores.
- Entregar una capacitación continua a cargo de un especialista en Educación Intercultural Bilingüe, con dedicación absoluta, sobre todo durante el «Mes de la Interculturalidad», que contemple temas como teorías del aprendizaje,

currículo y didáctica en el nivel de educación inicial y educación primaria para la interculturalidad.

- Diseñar y planificar el trabajo desde Marzo e incluir los contenidos indígenas de manera transversal en la organización del currículo para la planificación de la enseñanza considerando todos los sectores y/o ámbitos presentes en las bases curriculares de los niveles de educación inicial y primaria.

Gestionar la posibilidad de adquirir mayores recursos didácticos para la Educación Intercultural Bilingüe sobre todo en lo que respecta a las lenguas indígenas, para el nivel de educación primaria. Esto permitirá generar una propuesta didáctica para la enseñanza de las lenguas indígenas como segunda lengua en las zonas donde poco se habla la lengua nomatsigenga.

Referencias Bibliográficas

- Aikman, S. (2003). *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y Bilingüismo en Madre de Dios*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Calero, M. (2002). *¿Nuevo enfoque Educativo? Realidades e Idealidades*. Lima: San Marcos.
- Guevara, G. (2014). *Introducción a la Teoría de la Educación*. Lima: Trillas-UAM.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? V ciclo. Área Curricular: Comunicación. 5.º y 6.º grados de educación primaria*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Komantagantsipage Majari, ogoitaige OMAGARO*. Lima: CECOSAMI.
- Pancorbo, V. (2008). *Educación Intercultural Bilingüe. Estrategias de Lectura en la Pedagogía Interactiva Inclusiva*. Lima.
- Trapnell, L. (2008). *Interculturalidad, Conocimiento y Poder. Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonia Peruana*. Lima: Instituto del Bien Común.
- Vilchez, E. Valdez, S., & Rosales, M. (Eds.). (2007). *Interculturalidad y Bilingüismo en la Formación de Recursos Humanos: Educación, Medicina, Derecho y Etnodesarrollo*. Lima: Instituto de Lingüística Aplicada CILA / Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Zuñiga, M., Pozzi, I., & López, L. E. (1991). *Educación Bilingüe Intercultural, Reflexiones y Desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.



Una experiencia de revitalización lingüística aimara en Lima-Perú¹

An experience on linguistic revitalization of Aymara in Lima-Peru

Moisés Suxo Yapuchura

*Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y
Certificación de la Calidad Educativa*
msuxo@sineace.gob.pe

Resumen

El presente artículo es una breve sistematización de una experiencia de revitalización lingüística aimara implementada a través de dos talleres durante los años 2015 y 2016 en el marco del Programa de recuperación, desarrollo y difusión de la lengua y cultura aimara impulsado por el Colectivo Aimara3 desde la ciudad de Lima. Estos talleres forman parte de un conjunto de estrategias para recuperar, reanimar y desarrollar la lengua y cultura aimara en el Perú dirigido a los niños que tienen al castellano como lengua materna, pero cuyos padres son de origen y/o tienen ascendencia aimara, en su gran mayoría son naturales del distrito de Unicachi, provincia de Yunguyo, región Puno

Palabras clave: Revitalización lingüística, lengua y cultura aimara, desaparición de lenguas, enseñanza de lengua aimara, comunidad de Unicachi.

Abstract

This article shows a brief systematization of an Aymara linguistic revitalization experience. It was implemented through two workshops during 2015 and 2016 in the framework of the Program for the Recovery, Development and Dissemination of Aymara Language and Culture which is promoted by the Aimara3 Collective in Lima. These workshops are part of a set of strategies to recover, revive and develop the Aymara language and culture in Peru. This program is aimed at children whose mother tongue is Spanish, but their parents are originally / or have Aymara ancestry, who in their vast extension are citizens of the Unicachi district, in Yunguyo province, Puno region.

Keywords: Linguistic revitalization, Aymara language and culture, extinction of languages, teaching of Aymara language, Unicachi community.

¹ Se presentó los avances de la experiencia en el Seminario Latinoamericano de Revitalización Lingüística, Lima, mayo 2016.

Introducción

Los procesos de revitalización lingüística de lenguas originarias se desarrollan cada vez más en el Perú. Los pueblos indígenas en particular han comprendido finalmente que la pérdida de su lengua y cultura es una decisión de ellos, sin eximir por ello la responsabilidad que le compete al Estado peruano. Ante esta situación, las comunidades de hablantes y/o los grupos étnicos involucrados vienen emprendiendo acciones de recuperación de sus lenguas en peligro de extinción.

La tendencia al monolingüismo castellano de parte de los niños indígenas es más creciente. Esto se observa cuando los niños usan predominantemente el castellano en su comunicación cotidiana. Por el contrario, la lengua originaria se convierte en la lengua de uso exclusivo de las generaciones adultas.

En este marco, el presente escrito tiene el propósito de compartir la experiencia de enseñanza del aimara como segunda lengua a niños y niñas castellano hablantes que se implementó en la ciudad de Lima, fundamentalmente con las familias del distrito de Unicachi, de la región Puno. A partir de esta intervención, se pretende ensayar una reflexión que ayude a darnos cuenta de las posibilidades y las mejoras que se necesitan emprender en los procesos de revitalización lingüística.

El documento se divide en ocho apartados. Primero, se describe el contexto. Segundo, se expone el problema y se proponen algunas soluciones. Tercero, se presentan elementos teóricos que sustentan la experiencia. Cuarto, se recupera brevemente el desarrollo de la experiencia. Quinto, se intenta identificar logros y dificultades iniciales. Sexto, se describe la organización y gestión de la experiencia. Séptimo, se presenta a los soportes y aliados. Finalmente, se comparten las lecciones aprendidas y proyecciones.

1. Contexto

1.1 Ubicación geográfica

La experiencia de revitalización de la lengua aimara se desarrolló en la ciudad de Lima. Esta urbe se ha convertido en un escenario multicultural y multilingüe por el fenómeno de la migración masiva que la Capital experimentó desde mediados del siglo xx. En el caso concreto de la migración de los pueblos originarios, señalamos que los aimaras son uno de los grupos étnicos con una presencia visible

en la metrópoli peruana. Esto por la exitosa incursión colectiva en el campo empresarial y cultural que vienen desplegando como unidades territoriales en los distritos populosos de la Gran Lima.

Las familias participantes del distrito de Unicachi residen en distintos conos y distritos de Lima metropolitana. En algunos se observa mayor presencia que otros y a través de los mercados Unicachi se mantienen unidos. Distritos como Santa Anita, San Juan de Miraflores, La Victoria, Villa El Salvador y Comas son algunos de los lugares donde podemos ubicar a las familias de Unicachi.

1.2 Población participante

La población de niños que participaron en los talleres son hijos cuyos padres son en gran mayoría del distrito de Unicachi y sus edades oscilan entre 35 a 45 años. Unos pertenecen a la segunda generación de migrantes, otros ya son de la tercera generación, nacidos en la capital.

Las edades de los niños fluctúan entre 5 a 13 años, son castellano hablantes, nacidos y socializados en la capital. Algunos sabían previamente de la existencia de la lengua aimara a través de sus padres y abuelos.

Participaron del primer taller 13 niños, de los cuales 10 son hijos de padres aimaras del distrito de Unicachi. 2 niñas cuyos padres son de Lima y una niña de padres quechuas. Las edades de los niños son de 4 a 12 años. En el segundo taller participaron 10 niños de 5 a 12 años de edad. La mayoría provenía del primer taller.

Las once familias que se involucraron son de diversa procedencia. En el primer taller participaron seis familias de Unicachi: Arhuata Uchasara, Cahuana Suxo, Suxo Arhuata, Suxo Aguado, Suxo Fernández, Arhuata Cachicatari, una de Ayacucho, Quispe Hurtado y una de Lima, Valderrama Gómez. Al segundo taller se incorporaron Mendoza Gonza, familia de origen aimara y dos familias cuyos orígenes son andinos Quispe Soncco y Condori Torres.

Las familias de Unicachi que participaron de la experiencia son profesionales de distintas carreras. Aunque no dejan de lado el aspecto comercial y empresarial de la comunidad al que pertenecen. Se vinculan en este campo a través de sus padres, parientes y familiares.

El primer taller de lengua aimara se desarrolló durante los meses de agosto a octubre 2015. Mientras el segundo taller entre octubre y noviembre de 2016. Durante el 2017 se desarrollaron dos talleres para jóvenes y adultos, uno de oralidad para el público limeño y otro de lectura y escritura para profesionales aimarahablantes.

2. Problema y propuesta de solución

2.1 El problema

A partir de las observaciones e indagaciones realizadas por el autor y los estudiantes de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) durante los años 2015 y 2016 en sus lugares de origen, se constató que ocurre un proceso de desplazamiento de la lengua aimara en las comunidades aimaras de Puno, sobre todo las que mantienen más vinculación con las vías de comunicación, el comercio y con ciudades próximas, como en el caso del distrito de Unicachi y las comunidades de la provincia de Yunguyo².

Similar situación sociolingüística sucede en las otras provincias aimaras de la región Puno, en las que los niños dejaron de comunicarse en la lengua aimara con sus padres y abuelos. Solo los adultos hablan el aimara. Por ejemplo, se recoge los testimonios de los alumnos aimaras de la Universidad Cayetano Heredia:

En la comunidad de Huilacaya distrito de Acora, solo un 45 % hablan aimara y estas son personas mayores (padres y abuelos), pero el 55 % que no hablan la lengua originaria son jóvenes y niños. (Cristina Cruz, 2015)

En el centro Poblado Ccapalla del distrito de Acora, provincia de Puno, la mayoría de niños y niñas dejaron de hablar su lengua materna aimara. Solo se observa que hablan cotidianamente su lengua materna a las personas mayores, las de tercera edad. (Milusca Arocutipa, 2015)

En mi parcialidad Caparaya provincia de Huancané, los niños primeramente aprenden el castellano y después el aimara. Pero si hay uso del aimara de parte de los adultos. (Nilthon Pari, 2015)

No obstante en algunas comunidades aimaras aun los niños conversan en su lengua materna. Sobre el aprendizaje lingüístico, están aprendiendo primero el castellano y también se dan aprendizajes simultáneos, es decir bilingües.

Algunos niños de la comunidad de Camacani distrito Platería, provincia Puno hablan la lengua aimara, porque sus abuelos transmiten de forma oral dando

² Léase la publicación realizada por el autor en la *Revista AQ*, n.º 17 «El turismo en wiñaymarka como una oportunidad para el impulso de Yunguyo».

Una experiencia de revitalización lingüística aimara en Lima-Perú

consejos, contando cuentos, costumbres propiamente de la cultura a los niños y las niñas. (Brisayda Aruhuanca, 2015)

En mi comunidad Sayhuani Pata Cruz distrito de Inchupalla- Huancané todos los niños y niñas si se comunican en aimara. Pero, cada vez más hay niños y niñas que tardan en aprenderlo. Esto se debe a que primero aprenden el castellano luego el aimara. Además, es porque existe la transmisión de dos lenguas al mismo tiempo Aimara y Castellano. (Brígida Huahualuque, 2015)

Si bien los niños pueden comunicarse en aimara pero lo hacen en condiciones adversas y en ámbitos restringidos.

En muchos casos solo se comunican en la casa y en la comunidad. Los niños y las niñas que estudian en una escuela de comunidad con frecuencia conversan, en cambio, sí es en una escuela del pueblo hay menor práctica del aimara. Es más, el colegio es el espacio donde la mayor parte ya no se comunican. Por lo tanto, se puede decir que aproximadamente el 95 % si hablan y se comunican en aimara, el 4 % hablan poco y el 1 % solo entiende. (Brígida Huahualuque, 2015)

Intentando explorar las razones de la falta de uso y la inminente pérdida del aimara entre los niños, se recogen algunas impresiones de los estudiantes mencionados.

Esto es debido a la influencia del occidente, los padres prohíben a sus hijos que se comuniquen en la lengua aimara, asimismo no lo practican por miedo a ser discriminados o ser menos ante otros. (Cristina Cruz Quispe, 2016)

En la Institución Educativa Primaria 70138 de Ccapalla, los docentes monolingües y provenientes de la provincia nos les permiten hablar en su lengua materna a los estudiantes, sino solo el idioma Castellano. Por esa razón, los niños y niñas no ponen mucha práctica en la comunicación de lengua originaria. Incluso los niños mismos se dan vergüenza de hablar su lengua originaria. Esto ocurre debido a la migración. Porque, algunos padres llevan a la provincia o distrito para que sus hijos tengan una mejor enseñanza. (Milusca Arocutipa, 2016)

Son los mismos padres que no quieren que sus hijos hablen la lengua aimara porque comentan que su niño recibirá discriminación, al igual como ellos recibieron. Por lo tanto les llevan a la ciudad de Puno para estudiar el nivel primario y secundario. Los padres tienen la idea que en la ciudad fortalecerá su conocimiento y

vocabulario, y así tendrá mayores ventajas que un niño del campo. Incluso los padres jóvenes solo les hablan en castellano a sus hijos desde pequeños y los niños con esta mentalidad ya no quieren hablar la lengua originaria y lo dejan de lado. (Brisayda Aruhuanca, 2016)

Esta situación de pérdida del aimara se acentúa en lugares de migración como la ciudad de Lima³. El síntoma más visible de esta pérdida idiomática es el corte en la transmisión generacional (de padres a hijos).

El castellano es la lengua dominante en todos los escenarios sociales: mercados, calles, instituciones públicas, medios de comunicación, postas, plazas, colegios, ente otros. Mientras el aimara se mantiene en escenarios más familiares y es utilizado solo por las personas mayores, en especial las mujeres.

2.2 Propuesta de solución

Hoy por hoy, el aimara constituye una segunda lengua para la niñez de las familias aimaras tanto en el territorio de origen como en los contextos de migración. Por lo tanto, las metodologías de enseñanza del aimara tienen que ser para segunda lengua al igual que los materiales educativos. Igualmente se debe dar el fortalecimiento de capacidades docentes en el manejo oral y escrito del aimara así como en las metodologías de segundas lenguas.

Empero este proceso de desplazamiento lingüístico del aimara aun no es irremediable, dado que da posibilidad a recuperarlo dando un uso intensivo desde las escuelas (desde una perspectiva de mantenimiento y desarrollo de la lengua), los hogares, las instituciones públicas, los servicios públicos donde sus trabajadores son hablantes del aimara. Hace falta una política y planificación lingüística clara de recuperación y reuso que involucre a toda la comunidad lingüística aimara, sus organizaciones, el Estado, universidades, instituciones educativas y gobiernos locales. En suma, se propone idear una estrategia de intervención intersectorial e integral.

En los últimos años a raíz de la dación de una normativa favorable al desarrollo de las lenguas originarias, se vienen implementado con mucha fuerza la enseñanza de las lenguas originarias a través de programas de Educación intercultural Bilingüe. «En la actualidad en la misma institución de la comunidad I. E. P. 70109 Camacani tienen como objetivo planteado en los distintos grados

³ Léase la tesis del autor «La lucha por la sobrevivencia: el aimara en Lima».

enseñar un curso de lengua originaria, a su vez los mismos docentes dan charlas para fortalecer en la forma oral la lengua Aimara». (Brisayda Aruhuanca, 2016)

La idea de implementar la enseñanza del aimara entre niños descendientes de padres aimaras surge frente al proceso de pérdida del aimara y el deseo de recuperarlo progresivamente. Esta preocupación se contagió luego a los familiares del autor, se expandió posteriormente al grupo de los estudiantes aimaras de la UPCH que estudian educación intercultural bilingüe y se consolidó finalmente con el concurso de los especialistas aimaras del MINEDU. Posteriormente, en agosto del año 2016 se estimuló la creación del Colectivo Aimara para promover, difundir y desarrollar la lengua y cultura aimara desde la capital y con proyección al resto del país.

Por lo tanto la experiencia tiene el objetivo de enseñar la lengua originaria aimara a los hijos de las familias de Unicachi. Además difundir la cultura del pueblo aimara en la capital.

Asimismo, se plantearon un conjunto de estrategias articuladas para fortalecer el uso de la lengua aimara.

- La creación de una institución educativa aimara
- El trabajo con las familias y las comunidades
- Las asociaciones de migrantes como promotoras del uso del aimara
- Los talleres de enseñanza y aprendizaje de la cultura y lengua aimara para jóvenes y adultos

3. Elementos teóricos⁴

3.1 Planificación lingüística

La política lingüística que implementan los Estados se materializa en una determinada planificación lingüística que a su vez responde a los intereses de los gobiernos de turno. Entonces, la planificación lingüística resultaría ser un proceso en el que se dan actos específicos para el tratamiento de las lenguas que existen en un país.

⁴ Conceptos tomados y adaptados del libro del autor «La voz de una nación: los aymaras de Lima Metropolitana, caso Unicachi».

La planificación lingüística responde, históricamente, a las necesidades de los Estados. No se ha tomado en consideración la opinión de la comunidad de hablantes. Es preciso, en el actual momento —de fortalecimiento de los movimientos originarios de los países andinos—, plantear la planificación desde los pueblos indígenas y si fuera posible con recursos propios. Es un derecho de los hablantes decidir el destino de sus lenguas maternas.

La mayoría de los estudiosos sigue la distinción entre planificación de corpus y planificación de estatus de Kloos (1969). Años después, Cooper agrega a las anteriores la planificación de la adquisición de la lengua. La planificación de corpus se refiere al tratamiento de la lengua misma como sistema.

La planificación lingüística para nuestro caso considera fundamentalmente la planificación de la adquisición de la lengua porque se presenta una ausencia en la transmisión intergeneracional. Entonces, hay la necesidad de promover el aprendizaje de la lengua aimara y por ende el aumentar el número de sus usuarios. Como Cooper (1997) señala «la planificación de la adquisición de la lengua incluye mucho más que la planificación de la instrucción lingüística, aunque a ésta corresponda la mayor parte». En la experiencia que implementamos, los objetivos de la adquisición distinguen dos objetivos: la adquisición del aimara como segunda lengua por los niños monolingües castellanos; y el mantenimiento del aimara para evitar una erosión lingüística en las generaciones jóvenes.

La planificación lingüística necesariamente va asociado a las acciones de afirmación de la identidad cultural y a la práctica de los valores aimaras. Entonces, lo lingüístico va dentro de una planificación mayor que comprende lo cultural, social y político.

3.2 Desplazamiento lingüístico

El desplazamiento de una lengua se conoce con muchos nombres, tales como muerte lingüística, sustitución, extinción y cambio de lenguas. Para Hagége (2000) una lengua tiene tres maneras de desaparecer: la transformación, la sustitución y la extinción. Al primer tipo corresponde, por ejemplo, la lengua latina que se transformó en varias lenguas románicas. En el segundo caso, la sustitución es la absorción de una lengua por otra de mayor prestigio, es decir, que la descendencia joven adopta otra lengua, diferente a la de sus mayores. Por último, la extinción significa que los últimos hablantes ya no transmiten la lengua a las generaciones jóvenes. Una lengua muere, también, cuando ya no tiene hablantes.

Referente a la extinción, Hagége (2000) caracteriza a este proceso en tres etapas: precarización, obsolescencia y desenlace final. Según el autor citado, «el hecho de que una lengua deje de ser transmitida a los hijos como lo es en sus condiciones naturales de vida es el índice de una precarización importante» (p. 79). En nuestra opinión, es de suma importancia la transmisión de parte de los padres a los hijos para que una lengua se conserve y haya continuidad. Hagége a la siguiente etapa del proceso la denomina obsolescencia, y dentro de ella califica de subusuarios a los hablantes que no manejan su lengua de origen con la competencia debida.

Estamos de acuerdo con Hagége cuando señala que el proceso de extinción pasa por etapas. Creemos que dicho proceso puede seguir la siguiente vía gradual: los padres dejan de transmitir su lengua a los hijos; la adquisición de un bilingüismo con diglosia; competencia parcial en la primera lengua; deterioro léxico y sintáctico; y muerte de una lengua concreta. Sin embargo, se puede incluir dentro de estas etapas fenómenos, como los préstamos léxicos de la lengua dominante, las interferencias de una lengua a otra.

Por su parte, otros lingüistas distinguen niveles de peligrosidad de una determinada lengua. Se presentan clasificaciones de tres, cuatro o cinco niveles. Stephen Wurm, citado por Crystal (2001, p. 34), utiliza una clasificación de cinco niveles: lenguas potencialmente en peligro, éstas sufren desventajas sociales y económicas; lenguas en peligro, pocos niños hablan la lengua de los padres; lenguas en grave peligro, cuando los hablantes de la lengua son mayormente adultos; lenguas moribundas, sólo los ancianos las hablan; y las lenguas extintas no cuentan con ningún hablante.

Otra forma de clasificar los niveles de peligro puede ser el uso de criterios lingüísticos (ámbito de funciones), como lo propone Crystal (ibid.): «las lenguas en peligro se van utilizando paulatinamente menos por parte de la comunidad, y algunas de las funciones para las que servía originalmente han desaparecido, o han sido suplantadas por otras lenguas». Esto es la pérdida de uso en los ámbitos donde se hablaba anteriormente, sobre todo los espacios públicos. Por ejemplo, las lenguas indígenas se hablaban plenamente en las comunidades en los ámbitos de trabajo y en la comunidad hasta antes que llegaran las instituciones estatales y los medios de comunicación.

Por otro lado, existen mitos y prejuicios entre los hablantes acerca de la desaparición de las lenguas. Entre ellas, es una idea generalizada la afirmación de que las lenguas indígenas no son apropiadas para el mundo moderno. La idea extendida es que las lenguas desaparecen debido a un proceso natural, puramente

lingüístico. Sin embargo, esta idea no explica en su real dimensión las causas de la muerte de las lenguas. Para Bobaljik (2001, p. 51) «las lenguas no experimentan muertes naturales. Grupos de hablantes de una lengua pasan, en un corto período de tiempo, a ser hablantes de otra lengua por razones que tienen que ver con las dinámicas sociales, políticas y económicas de interacción entre grupos». La decisión que toman los hablantes de abandonar su lengua a favor de otra dominante y la falta de transmisión a sus hijos no es una decisión enteramente voluntaria, pues detrás de esta aparente elección están las presiones políticas, económicas y sociales de los grupos dominantes.

En consecuencia, la extinción de las lenguas no debe entenderse en sentido biológico: nacimiento, desarrollo y muerte. Desde esta perspectiva, la muerte de una lengua sería natural (como la vida humana) y puramente lingüística, sin considerar los factores externos que aceleran la desaparición o prolongan la conservación de una lengua. Es por ello que los factores sociopolíticos y los desequilibrios económicos son los causantes directos de la desaparición de las lenguas minorizadas.

3.3 Enseñanza de una segunda lengua

La segunda lengua es aquella que se aprende después de la lengua materna. Hay diversas formas de adquirir una lengua adicional. Para Gleich (1989, p. 41) dichas formas «se pueden diferenciar según la edad del aprendizaje (simultánea o sucesivamente a la adquisición de la primera lengua) y según el contexto (natural/ dirigido)»

Se han construido teorías acerca de la enseñanza de la segunda lengua, pero están basadas sólo en la enseñanza de lenguas extranjeras de prestigio. Por lo que hace falta crear una teoría de la enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas, como segunda lengua, de modo que pueda ser usada en las áreas rurales y urbanas donde viven sus hablantes. La enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua es distinta al aprendizaje de la lengua extranjera también como L2. Como lo sostiene Sichra (2006, p. 14), «una segunda lengua, además de ser aprendida después de la primera lengua, es aprendida allí donde la lengua es usada». Mientras que la lengua extranjera es aprendida en un ambiente escolar y social donde este idioma no se habla.

La enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua para los pueblos indígenas constituye una de las estrategias de revitalización lingüística. La reversión del desplazamiento de las lenguas indígenas supone una inmersión temprana

para los niños. Ello significa que la acción no sólo tiene que centrarse en la escuela sino también en la transmisión en la comunidad y la misma familia. Esta iniciativa tendría que partir desde las organizaciones indígenas y desde las mismas comunidades.

La enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua no supone sólo un tema pedagógico y lingüístico, sino que es un tema relacionado a la naturaleza de la lengua y la identidad. En este sentido, López (2004, p. 7) afirma «a nuestro entender, existen diferencias contextuales importantes que implican consideraciones en el diseño del proceso de enseñanza, según se trate del castellano o de una lengua indígena».

Es más, la política de enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena tiene que superar la situación de discriminación y minorización en la que se encuentra, y en su lugar propender a su revitalización o mantenimiento, según sea el caso específico. La importancia de la enseñanza de las lenguas indígenas para Sichra (2006) no sólo es un asunto pedagógico, sino sobre todo de justicia política.

3.4 Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje

Existen dos estrategias metodológicas conocidas para la enseñanza de la lengua en general. No existen enfoques propios para las lenguas indígenas. Es una tarea que nos corresponde desarrollar para contribuir de mejor forma al mantenimiento de las lenguas indígenas.

El método comunicativo destaca la función instrumental de la lengua, es decir su uso en situaciones comunicativas reales y significativas para los estudiantes (experiencias y conocimientos previos). Por ejemplo, cómo presentarse ante los abuelos, cómo pedir comida en un restaurante. En esta perspectiva, se trata de construir una pedagogía propia, que considere el enfoque comunicativo, contextualizado, vivencial, que priorice la tradición oral, ocupando más horas para enseñar en y sobre la lengua aimara.

Las estrategias metodológicas-didácticas específicas para el mantenimiento de la lengua indígena entre la generación joven dependen de las actividades concretas, de los interlocutores, de los ámbitos en los cuales se piensa actuar, como también de los espacios colectivos que generan las organizaciones.

La conversación es un buen recurso o método de enseñanza; asimismo, ir paulatinamente de la danza hacia la lengua aimara, las conversaciones en las fiestas y los cantos en lengua indígena, las descripciones del medio y de personajes, los juegos

lingüísticos, las dramatizaciones sobre la vida cotidiana y la literatura indígena son algunas de las estrategias que pueden aplicarse según el dominio o espacio al que corresponda. Algunas pueden servir para más de un escenario.

Queda el desafío de construir una pedagogía propia que se base, como hemos dicho, en el enfoque interactivo, contextualizado, vivencial, oral y de herramientas dinámicas. Además, otra tarea es propiciar entre los estudiantes un cambio de actitud hacia las lenguas indígenas y sus hablantes. Los estudios muestran que una actitud positiva influye mucho en el aprendizaje de la lengua indígena como L2 y no tanto así las estrategias metodológicas.

4. Desarrollo de la experiencia

La experiencia enfatiza la dimensión lingüística y cultural. Veamos los cuatro momentos:

Gráfico 1: Momentos de la experiencia de revitalización lingüística aimara



4.1 Planificación

El promotor esbozó la propuesta pedagógica de la enseñanza de la lengua y cultura aimara dirigida para los hijos de familias de Unicachi. El objetivo central que se planteó era el de incentivar el desarrollo de las habilidades de la comunicación oral en diversas situaciones de uso.

Luego se presentó dicha propuesta a los estudiantes aimaras de la Universidad Peruana Cayetano Heredia para recoger sus aportes referidos a la organización y asunción de responsabilidades para conducir las sesiones de aprendizaje.

Posteriormente, la propuesta se enriqueció con la experiencia de los especialistas aimaras del Ministerio de Educación (DIGEIBIRA), quienes plantearon un trabajo en equipo y la metodología de inmersión en la enseñanza del aimara.

La sumilla del primer taller dice: «El taller de Lengua y cultura aimara es un taller práctico, vivencial y de enfoque comunicativo para el aprendizaje básico del aimara. A través de este taller, los niños y niñas podrán emplear el aimara en

situaciones de la vida real mediante la adquisición de habilidades comunicativas orales. Este taller acercará por otra parte a los niños a conocer algunos aspectos de la cultura aimara»⁵. Se proponía dos objetivos

- Utilizar la lengua aimara en situaciones comunicativas básicas según su propósito comunicativo, de manera espontánea, usando variados recursos expresivos.
- Difundir algunos aspectos importantes de la cultura aimara y reconocer sus características, peculiaridades e importancia en un país diverso.

La preparación de la convocatoria para la inscripción de los niños fue otro de los aspectos que demandó un diálogo productivo entre todos los actores involucrados.

4.2 Implementación

El punto de partida fue la elaboración del borrador de la sesión de aprendizaje bajo la responsabilidad de una pareja de estudiantes facilitadores. Luego fue revisado dicho borrador por el promotor del taller y enviado al equipo asesor aimara del MINEDU para su respectiva mejora. Paralelamente, la pareja de responsables de la sesión se proveía el material didáctico necesario. Posteriormente, la propuesta de sesión mejorada, considerando los aportes del equipo asesor aimara del MINEDU era discutida en el grupo aimara⁶ para dar los ajustes finales en días previos a la sesión. También se ensayaba a modo de simulación la sesión respectiva. Finalmente, la propuesta de sesión era redactada por el promotor en versión final para su impresión y uso en taller.

Debido a la escasez de material de enseñanza del aimara como segunda lengua se utilizó como referente el cómo se enseña el inglés a los niños castellano hablantes. Se elaboró material propio con recursos de la cultura aimara. Se crearon personajes aimaras (niños) para asociar a la propuesta de revitalización lingüística. Para esto se contó con la colaboración de una ilustradora que en sesiones con los alumnos planteó seis personajes con vestimenta típica aimara para señalar las normas de convivencia y de cortesía en el desarrollo de los talleres.

En el segundo taller, los estudiantes facilitadores, en pareja, preparaban las sesiones de aprendizaje de acuerdo a lo programado en el silabo del taller y se

⁵ Propuesta de taller lengua y cultura aimara, 2015

⁶ Integrada por los alumnos de UPCH y el promotor de los talleres

planificaba con una semana de antelación. Luego, se enviaba la propuesta de sesión al promotor para que realizase los comentarios y aportes necesarios; pero al final la decisión era tomada por los dos encargados de llevar la sesión. Los estudiantes facilitadores preparaban los materiales educativos acordes a los aprendizajes que deseaban lograr. (Raúl López, 2016)

En el segundo taller hubo menor soporte técnico pedagógico; porque detrás del taller solo se contaba con el acompañamiento técnico del promotor. Sin embargo esto se planteó así porque se intentó hacer un taller más vivencial, espontáneo, más cercano al niño para que no sea una clase escolar, mientras el primer taller tuvo una propuesta más escolarizada.

En relación a las orientaciones didácticas y metodológicas, se fortaleció la preparación de sesiones y el desarrollo de las mismas a través de las clases del curso lengua aimara que desarrollaba el promotor en la UPOCH y con apoyo de los invitados expertos a sus clases para reforzar el diseño de los materiales educativos y las metodologías lúdicas y artísticas.

Sobre la coordinación con los padres y madres de familia, se realizaron llamadas telefónicas, mensajes por e-mail y whatsapp, visitas a los domicilios, entre otros para animarles y recordarles a seguir llevando a sus hijos al taller cada fin de semana.

4.3 Ejecución

El desarrollo de la sesión, en el primer taller, empezó con una dinámica motivadora y con la recuperación de los aprendizajes de la anterior sesión. Luego se introducía el tema de la sesión con actividades prácticas y acompañadas con dinámicas. Había un intermedio de 15 minutos para la recreación y la merienda aimara. Después se retomaba la segunda parte de la sesión y se terminaba retroalimentando lo aprendido.

Cada una de las sesiones era liderada por una pareja de estudiantes universitarios que cumplieron el rol de facilitadores, además estos contaron con el apoyo de otros seis compañeros que participaron cada vez que se les necesitaba.

Se priorizó el enfoque comunicativo en la enseñanza del aimara como segunda lengua. La metodología que se aplicó fue de inmersión en lengua y cultura aimara, la enseñanza oral del aimara en la lengua aimara, utilizándose diversas estrategias lúdicas y vivenciales como los cantos, juegos, videos, música, poesía, dibujos, dinámicas de juego, representación de roles en situaciones comunicativas de

Una experiencia de revitalización lingüística aimara en Lima-Perú

la cultura aimara, salidas fuera de aula como el de visita al zoológico del Parque de las Leyendas.

El estilo pedagógico varió de un taller a otro. Mientras en el primero, fue más formal y hasta esquemático. En el segundo fue más libre, dejándose a la libre creación de los estudiantes facilitadores, pero había una pauta general.

En el primer taller, mientras una pareja de estudiantes facilitadores desarrollaba la sesión en el ambiente destinado especialmente para los niños, otra pareja de responsables de la próxima sesión revisaba e introducía mejoras en la planificación de sesión con apoyo del equipo asesor aimara en otro ambiente de MINEDU.



Foto 1. Niños desarrollando actividades en la visita al zoológico, 1er taller 2015

La convivencia de los participantes del taller fue muy enriquecedor dado que los niños se conocieron durante las sesiones, en los espacios de meriendas. Los padres de familia también participaron de las conversaciones con el promotor acerca de la importancia y valor de la lengua aimara.

El desarrollo de las sesiones del segundo taller tuvo una dinámica diferente, los alumnos facilitadores recurrían a sus propios estilos de enseñanza.

Durante las sesiones del segundo taller, la pareja de facilitadores, generalmente, empezaba saludando en aimara, a veces los niños y niñas respondían pero en otras ocasiones se quedaban callados. No empleaba mesas ni sillas sino preferían trabajar en el piso con los materiales elaborados por ambos. Los facilitadores trataban, en lo posible, de generar un ambiente favorable donde los niños y niñas puedan ser aprendices activos, que logren entretenerse y a la vez aprender a comunicarse en aimara de manera fluida. Los demás facilitadores que acompañaban se encargaban de respaldar a sus compañeros que desarrollaban las sesiones. Ellos apoyaban con el soporte anímico, en la realización de algunas

dinámicas, colaboraban con todo lo que solicitaban los encargados. Todos trabajaron unidos para realizar un buen trabajo. (Raúl López, 2016)



Foto 2. Niños desarrollando actividades en el 2do taller 2016

4.4 Seguimiento y evaluación

A lo largo de la experiencia, se hizo seguimiento al desarrollo de los talleres de enseñanza de la lengua y cultura aimara. Hubo varios momentos para evaluar los aprendizajes de los niños.

- i. El seguimiento del desarrollo de sesiones que se realizaban los días sábado con una duración de 2 horas cronológicas.
- ii. El Día de logro para mostrar los progresos en el aprendizaje de la lengua aimara de parte de los niños participantes.
- iii. La aplicación de la encuesta y entrevista al final de los talleres a los padres de familia y niños para evaluar su desarrollo.
- iv. Después de la culminación de los talleres, se llevaron reuniones para realizar la evaluación de la experiencia de revitalización lingüística.

Las opiniones de los padres y madres de familia valoran favorablemente la implementación de los talleres. Cada uno dio sus impresiones y razones sobre la primera experiencia de revitalización promovida por el autor en la ciudad de Lima.

Mis dos hijas llevaron este taller, desarrollado en coordinación con el Ministerio de Educación del Perú. Una delicia. Aprendieron de nuestra maravillosa cultura aimara, y claro expresiones increíbles en aimara. Ojala muchos niños y niñas puedan vivir esta experiencia de vínculo con las lenguas originarias del Perú. (Rashia Gomez, 2015)

Una experiencia de revitalización lingüística aimara en Lima-Perú

He aprendido que llevar a estos talleres a mis hijos ha reafirmado su identidad como aimaras y aprenden a valorarlo desde pequeños. A diferencia de nosotros que cuando llegamos a la capital lo tuvimos que ocultar y a veces olvidar por presión del entorno. El esfuerzo de cada padre es sembrar la semilla y que ellos lo multipliquen para que no desaparezcamos. Y que sigan los éxitos chicos. Felicitaciones a los padres que se comprometen. (Herlinda Arhuata, 2015)

Muy buena iniciativa para la nueva generación y proteger nuestra identidad. Los niños son los líderes del futuro. Indudablemente estos niños cambiarán su forma de pensar e identificarse con la lengua materna de sus padres. Es una enseñanza como un milagro. Un ejemplo a seguir. Recuperemos nuestra lengua materna y valoremos nuestras raíces para las generaciones que vienen, es responsabilidad de todos. Espero que continúe. (Efraín Sucho, 2015)

Ha sido una experiencia muy valorable y así no perder las raíces. Es una hermosa experiencia en la que los hijos deben de seguir sus costumbres sobre todo su idioma. (Patty Gonza, 2016)

Sobre la importancia que tiene la lengua aimara para sus familias, señalaron sus particulares reflexiones:

Es importante porque rescatamos nuestra lengua y para que nuestros hijos aprendan. (Rogelia Uchasara, 2016)

Conservar nuestra lengua, trascendencia de nuestras culturas y aprovechar nuevas oportunidades. (Herlinda Arhuata, 2016)

Es que sepan hablar su lengua materna y mantener su identidad. (Felipe Cahuana, 2016)

Para mí, la lengua aimara tiene muchísima importancia, porque es el idioma de nuestros ancestros. Se debe luchar para que este idioma no se pierda y siga transmitiéndose de generación en generación. (Nicolasa Soncco, 2016)

Los padres de familia se sintieron satisfechos con el trabajo desarrollado en los talleres. A esto hay que añadir que la labor de los padres y madres de familia es seguir fortaleciendo el aprendizaje del aimara en el hogar, con apoyo de los abuelos.

Estoy muy satisfecha con este taller, porque mi hijo está aprendiendo y ahora ya sabe otro idioma (Nicolasa Soncco, 2016).

Moisés Suxo Yapuchura

Yo estoy muy contenta porque mis hijos hablan el aimara. (Rogelia Uchasara, 2016)

Mis niños están a gusto en aprender su lengua materna. (Felipe Cahuana, 2016)

También dieron sus agradecimientos por la oportunidad de ser partícipes de esta pionera experiencia:

Agradezco tus gestiones para revalorar nuestra cultura a través del lenguaje y poder ser partícipe de ello por intermedio de mis hijos. Gracias por la buena iniciativa. (Percy Arhuata, 2015)

Gracias por la invitación, desde ya es una buena iniciativa que están haciendo por la lengua aimara. (Wilfredo Quispe, 2015)

Gracias a la comunidad aimara y al Ministerio de Educación-DIGEIBIRA por la oportunidad de que niñas y niños que hablan castellano, aprendan una lengua originaria. (Rashia Gomez, 2015)

Finalmente, los padres de familia recomendaron para los siguientes talleres incorporar nuevas metodologías y materiales, participación de los padres en las clases, generación de espacios de integración de todos los asistentes al taller. Además de lo siguiente:

Más juegos didácticos, memorias, rompecabezas. (Rogelia Uchasara, 2016)

Para los menores enseñar canciones, juegos en aimara. Para los grandes relatar cuentos por palabras. (Herlinda Arhuata, 2016)

Un ambiente adecuado y cerrado para mayor concentración. (Felipe Cahuana, 2016)

Recomendaría que habrán talleres de declamación y poesía, oratoria en el idioma aimara y quechua. (Nicolasa Soncco, 2016)



Foto 3. Participantes en el Día de Logro 1er taller 2015

5. Logros y dificultades

5.1 Logros iniciales

Según la evaluación final del primer taller, casi todos alcanzaron los objetivos propuestos, tres niños en terminaron proceso (por inasistencia), uno realizó un excelente desempeño y otros nueve se ubicaron en logro óptimo.

En el segundo taller, los niños y niñas sostuvieron que aprendieron el aimara. Según las encuestas,

El 60 % de los estudiantes señaló que tuvieron un aprendizaje regular de la lengua aimara. El 40 % de los aprendices afirmaron que aprendieron bastante. Todos aprendieron a usar un aimara básico. Por ejemplo, en el Día de Logro se comprobó que todos los niños y niñas lograron presentarse en aimara; asimismo, reconocer expresiones y vocabulario sobre normas de convivencia, el cuerpo humano, los números, la familia, la feria, etc. (Raúl López, 2016)

También, los niños y niñas, señalaron que les gustaron los talleres. Pidieron se realice el tercer taller pero piden que se incorporen más juegos, un espacio vasto y que sea decorado con dibujos grandes de la cultura aimara.

En las entrevistas, los padres y madres de familia señalaron que si habría otro taller de aimara estarían dispuestos a llevar a sus hijos.

Como aspectos positivos de la experiencia tenemos:

- Empleo de una variada metodología existente
- Construcción de estrategias metodológicas propias
- Empleo de la metodología de inmersión
- Empleo de recursos concretos propios de la cultura aimara
- Conocimiento de la cultura aimara y sus diferentes manifestaciones
- Compartir de la merienda aimara
- Trabajo en equipo
- Transmisión, corrección y mejoras de la planificación de sesiones
- Los estudiantes facilitadores experimentaron el trabajo con niños y niñas
- Uso de expresiones y palabras de la lengua aimara
- Cohesión de los estudiantes facilitadores aimaras
- Acogida por parte de la sociedad limeña



Foto 4. Niños mostrando sus diplomas de participación.
1er taller 2015

5.2 Dificultades

Se presentaron varias dificultades a lo largo de la experiencia. Las principales fueron:

- Inexistencia de metodologías para la enseñanza de lengua originaria como segunda lengua dirigida para niños
- Carencia de espacios libres para los juegos
- El tiempo limitado no permitió ejercitar intensamente las prácticas
- La mayoría de los niños y niñas no conocían las prácticas culturales aimaras
- A veces no se cumplía todo lo planificado
- Uso predominante del salón en el 1er taller
- Pronunciación limitada de palabras con sonidos propios del aimara (q, qh, q' x)
- Limitado material educativo para desarrollar la comunicación oral
- A veces se cayó en la enseñanza del vocabulario, sin articulación a la comunicación diaria.
- No participaron todos los niños inscritos debido a la distancia del nuevo local en el 2do taller
- Lejanía del domicilio de los padres y madres de familia respecto del local
- El ambiente de enseñanza abierto en el 2do taller generó distracción



Foto 5. Niños mostrando sus diplomas junto a los facilitadores. 2do taller 2016

6. Organización y gestión de la experiencia

Los talleres se estructuraron en base a la comunicación oral de nivel básico. Respondían a una duración de 2 meses y 8 sesiones de 2 horas en sesiones sabatinas. El coordinador general de ambos talleres Moisés Suxo fue el responsable del funcionamiento y desarrollo. Mantenía comunicación permanente con los padres de familia y a través de ellos con sus hijos. También, preparaba a los alumnos facilitadores durante las clases de la lengua aimara en la UPCH.

Para la apertura de los talleres primero se consultó a los padres de familia la posibilidad de llevar a sus hijos a este taller. Ellos asumieron una responsabilidad y compromiso con el taller. Segundo, se mantuvo comunicación con los padres para cada sesión. Los padres muy a pesar de sus ocupaciones, llevaban a sus hijos a los talleres.

De parte de los alumnos, se aprovechó el apoyo de la delegada del curso de lengua aimara de UPCH para efectos de la coordinación con el responsable general de los talleres.

Los ocho alumnos facilitadores estudian con Beca 18 eib de PRONABEC en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Cuatro de ellos son naturales de la provincia de Huancané, tres de Puno y uno de Chucuito. Los de Huancané Raúl López Quispe, Brígida Huahualuque Mamani, Mery Cruz Mamani y Nilthon Pari Coaquira son de la carrera de educación primaria intercultural bilingüe y otros cuatro Claudia Candia Chambi, Cristina Cruz Quispe, Milusca Saira Arocutipa y Brisayda Aruhuanca Chahuarens son de educación inicial intercultural.

Los costos de la implementación de la experiencia fueron asumidos por el coordinador general, mientras los alumnos facilitadores solventaban sus gastos de traslado y de la elaboración de los materiales específicos de cada sesión.



Foto 6. Niños, facilitadores y padres y madres de familia. 1er taller 2015

7. Soportes y aliados

La experiencia contó con el apoyo de muchas personas e instituciones comprometidas con la revitalización lingüística y los derechos lingüísticos de los pueblos originarios.

Se contó con la asesoría y acompañamiento de los especialistas aimaras del DIGEIBIRA-MINEDU: Rashia Pilar Gómez Cárdenas, Nolberto Juli Laqui, Edgar Sanga Calamullo, Leoncio Sejje Mamani, José Marcial Mamani Condori.

A nivel institucional se recibió el apoyo de la DIGEIBIRA a nombre de la Directora General de la DIGEIBIRA Elena Antonia Burga Cabrera para la realización del 1er taller y los ambientes de enseñanza.

También colaboraron la ilustradora Natalia Reinoso Bazán, el narrador Raúl Cisneros Cárdenas y el comunicador social Henry Nin Vilchez.

La Universidad UPCH apoyó a través de los cursos de lengua aimara y teorías de la educación (en metodologías) que dictaba el autor.

Para el II taller se contó con el apoyo institucional del Consejo Plurinacional de los Pueblos indígenas y Originarios del Tahuantinsuyo. Y el apoyo de dos estudiantes de lingüística de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

8. Lecciones y proyecciones

8.1 Lecciones aprendidas

Es posible realizar, por iniciativa propia, la tarea de revitalización lingüística con el apoyo de personas e instituciones aliadas que apuestan por el desarrollo de las lenguas originarias del país.

Una de las principales lecciones es el aprendizaje colectivo de todos los participantes (niños y niñas, padres y madres de familia, estudiantes en formación, especialistas aimaras en EIB, profesionales de otras ramas que apoyaron, etc.) sobre la posibilidad de aprender y transmitir el aimara en contextos urbanos.

Significó la construcción de metodologías de enseñanza de lenguas originarias para niños que tienen al castellano como lengua materna, materiales pertinentes a este tipo de niños y niñas, revisión de marcos teóricos en la formación de maestros interculturales y bilingües, las competencias comunicativas a lograrse, entre otras cuestiones.

El otro aprendizaje es cuando se dio un paso más allá de la valoración retórica. Todos los involucrados dieron un salto importante al poner en práctica e implementación el discurso. Esto supone la superación de una serie de prejuicios ideológicos.

Es una experiencia de vida que aportó un granito de arena en la formación de la identidad cultural de los niños y niñas que tendrán, definitivamente, en adelante una actitud positiva frente a las lenguas originarias del Perú.

Es una experiencia posible de extender a otras lenguas originarias en la capital. Da un impulso para que otros grupos y colectivos imiten el modelo de revitalización.

8.2 Proyecciones

El objetivo central de la experiencia fue transmitir la lengua y cultura aimara a las nuevas generaciones aimaras nacidos en la ciudad capital. En el marco de este esfuerzo se viene promoviendo la implementación de una institución educativa intercultural para consolidar y hacer más sostenido la enseñanza de las lenguas andinas, en particular el aimara.

Dado que no existe ninguna institución educativa en nuestro país que enseñe aimara, entonces, los hablantes deben tomar la iniciativa de lo contrario será muy

tarde cuando el Estado tome la debida importancia que se merecen las lenguas originarias.

Se seguirá promoviendo el aprendizaje de la lengua y cultura aimara dirigido a los niños en los próximos años. Además, se tiene previsto establecer convenios interinstitucionales con centros de enseñanza de idiomas, centros de investigación lingüística y cultural, y la creación de un Instituto de Lengua y Cultura Aimara para la promoción, desarrollo y estudio del aimara.

Los resultados de la experiencia nos muestran que se puede mejorar la calidad de la intervención de revitalización, considerando estas recomendaciones que se consensuaron en la evaluación post talleres:

- Los facilitadores necesitan preparación constante y mucha creatividad.
- Buscar nuevas metodologías de enseñanza de segundas lenguas.
- Creación de recursos innovadores según a las necesidades de cada sesión.
- Concientizar y comprometer más a los padres de familia.
- Proveerse de metodologías activas de segunda lengua.
- Darle mayor espacio para el desarrollo de los talleres.
- Tratamiento prioritario del enfoque comunicativo textual según la situación comunicativa.
- Generar el compromiso de aliados de sector público y privado.

Referencias bibliográficas

- Bobaljik, J. (2001). Visiones y realidades. Participación del investigador-actor-indígena en el mantenimiento de lenguas indígenas. *Pueblos indígenas y educación*, 49-50, 43-63.
- Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University.
- Gleich, U. (1989). *Educación Primaria Bilingüe Intercultural*. Eschborn: GTZ.
- Hagége, C. (2002). *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: Piados Ibérica.
- López, L. y Wolfgang K. (2004). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas*. La Paz - Cochabamba: GTZ, Pinseib y Proeib andes.
- López, R. y Quispe, L. (2016). *Una experiencia del segundo taller de lengua y cultura aimara*. Lima: UPCH.
- Sichra, I. (2006). Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿Entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares de Cochabamba. *Cuadernos de Investigación*, 1. Cochabamba: Proeib Andes - GTZ.
- Suxo, M. (2015). Turismo en Wiñaymarka como una oportunidad para el impulso de Yunguyo. *Revista Intercultural* AQ, 17. Puno: CEPCLA.
- Suxo, M. (2008). *La voz de una nación. Los aymaras de Lima Metropolitana. Caso Unicachi*. Lima: San Marcos.
- Suxo, M. (2007). *La lucha por la sobrevivencia: el aimara en Lima*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.

Página dejada en blanco intencionalmente.



El castellano afroperuano: actitudes lingüísticas de los afroperuanos de El Carmen¹

Afro-Peruvian Spanish: Linguistic Attitudes of the Afro-Peruvian from El Carmen

Pamela Jimenez Lizama

Pontificia Universidad Católica del Perú

pamela.jimenez@pucp.edu.pe

Resumen

Esta investigación preliminar trata sobre las actitudes lingüísticas de los afroperuanos del distrito de El Carmen, ubicado en Chincha (Ica) frente al castellano afroperuano hablado en El Carmen y a otras variedades del castellano del Perú. Se abordan las actitudes lingüísticas desde el enfoque teórico mentalista (González, 2009; Zamora, 2015). La metodología utilizada es cuantitativa y cualitativa. Se entrevistaron a 12 colaboradores tomando en cuenta las variables sexo, edad y grado de instrucción. Como resultado, se halló que los jóvenes carmelitanos tienden a valorar positivamente la variedad dialectal limeña (50 %). En contraste, las valoraciones negativas de los afroperuanos se relacionan con las variedades del castellano de la zona andina, situación que se acentúa en los jóvenes (50 %). Además se concluye que la elisión de segmentos en la pronunciación es un rasgo estigmatizado en este distrito.

Palabras clave: Castellano afroperuano, actitudes lingüísticas, El Carmen.

Abstract

This preliminary research deals about the linguistic attitudes of Afro-Peruvians in the district of El Carmen, Chincha (Ica), towards the Afro-Peruvian Spanish spoken in El Carmen and other Spanish varieties in Peru. The mentalist theoretical approach (González, 2009; Zamora, 2015) is applied to focus on the linguistic attitudes. The methodology used is quantitative and qualitative. Twelve collaborators were interviewed taking into account the variables of sex, age and degree of instruction. As a result, it was found that young people from El Carmen tend to value positively the Lima dialectal variety (50%). In contrast, the negative assessments of Afro-Peruvians are related to the varieties of Spanish in the Andean region, a situation that is accentuated in young people (50%). In addition, it is concluded that the elision of segments in pronunciation is stigmatized in this district.

Keywords: Afro-Peruvian Spanish, linguistic attitudes, El Carmen district.

¹ Agradecemos a Claudia Crespo, Sandro Sessarego y Luis Andrade por los comentarios y sugerencias que ayudaron a mejorar este trabajo.

Introducción

Los estudios de actitudes lingüísticas en el Perú han cobrado, recientemente, mayor interés por indagar las valoraciones de las lenguas de los grupos minoritarios, especialmente de hablantes originarios de lenguas amazónicas. Respecto de estos avances, se encuentran los estudios sobre las lenguas asháninka y awajún (Falcón, 2004), sobre la lengua yanesha (Dueñas, 2016; Cosar, 2017) y sobre la lengua nomatsigenga (Jimenez, 2017). Otros trabajos han guiado esfuerzos a indagar las valoraciones de las variedades dialectales del español peruano (Arias, 2014; Susana de los Heros, 1999) y la variedad dialectal del castellano andino (Susana de los Heros, 1994). Sin embargo, se ha desatendido a otro de los grupos minoritarios en el país: la comunidad afroperuana. Frente a la ausencia de investigaciones, es necesario iniciar un estudio sociolingüístico de las valoraciones y creencias de los afroperuanos sobre el castellano afroperuano y los otros castellanos del Perú, con la finalidad de que se tomen decisiones de mejora en el diseño de políticas lingüísticas.

Esta investigación tiene como objetivo analizar las actitudes lingüísticas que manifiestan los pobladores afrodescendientes oriundos del distrito de El Carmen frente a su variedad dialectal tradicional y frente a otras variedades del español del Perú.

1. Problema de investigación

El distrito de El Carmen es uno de los once distritos que pertenece a la provincia de Chincha, ubicada en el departamento de Ica. Este distrito se caracteriza por la presencia de afrodescendientes, cuyos ancestros, según Barriga y Lossio, (2014, p. 45), llegaron a estas zonas desde África bajo la condición de esclavos en el siglo XVI, con el propósito de trabajar en las haciendas durante la época virreinal. La población africana se ocupó del trabajo agrícola en los valles, como es en el caso de Ica, y del trabajo doméstico (Aguirre, 1993). Actualmente, el trabajo agrícola integra carmelitanos jóvenes y andinos, principalmente, de los departamentos de Huancavelica y Ayacucho. Esto permite el contacto cercano entre la población afrodescendiente y andina. Esta relación se aprecia, también, en la fusión de la comida y música (Barriga y Lossio, 2014). Con el pasar de los años, y debido a los terremotos que azotaron el valle de Ica en los años 1664 y 1883, la comunidad afroperuana fue disminuyendo demográficamente. Actualmente,

según los datos demográficos del INEI (2007), la población carmelitana corresponde a 11 725 habitantes.

La elección de investigar las valoraciones de los carmelitanos partió, en primer lugar, del interés por abordar un estudio en una población minoritaria, como es la afroperuana. En segundo lugar, si bien encontramos estudios lingüísticos en torno al español afroperuano realizados por Cuba (1999; 2002), Lipski (2004), Sessarego (2015), preocupa la escasez de trabajos de corte sociolingüístico orientados a las actitudes lingüísticas en esta población. Estos estudios son necesarios, principalmente, porque guardan una importante relación con la política lingüística. Spolsky (2012, p. 5) reconoce que uno de los componentes de las políticas lingüísticas son los valores asignados por los miembros de una comunidad de habla a cada variedad de lengua (o variante) y a las creencias que suscitan estas valoraciones. Las creencias y las valoraciones sobre las lenguas evidencian las actitudes lingüísticas de los hablantes sobre alguna lengua o variedad de lengua (incluso, variantes lingüísticas). Ante esto, este trabajo busca ser un inicio en los estudios de las valoraciones subjetivas de los carmelitanos. Para ello, analiza las actitudes lingüísticas de los pobladores del distrito de El Carmen frente a su variedad dialectal tradicional y frente a las otras variedades del español del Perú. La hipótesis inicial de trabajo considera que los afrodescendientes tienden a valorar positivamente su variedad dialectal en el componente afectivo de las actitudes lingüísticas, mientras que el español hablado en Lima tiende a ser valorado positivamente en el componente cognoscitivo².

Como parte de los antecedentes de este trabajo, presentamos el estudio realizado por Arias (2014) en el marco del Proyecto Identidad y Actitudes Lingüísticas en Hispanoamérica (LIAS)³. La investigadora indaga las valoraciones de los hablantes de la ciudad de Lima, frente al español del Perú y sus variedades: Costa central, Costa sur, Sierra norte, Sierra central, Sierra sur, Oriente Norte, Oriente Central, y frente a los países de habla hispana. El trabajo se realizó en Lima e incluyó 400 colaboradores estratificados según las variables edad, sexo y nivel socioeconómico. En cuanto a la metodología, se empleó el cuestionario sociolingüístico diseñado en el proyecto LIAS. Este cuestionario presenta interrogantes sobre percepciones cognitivo-lingüísticas, opiniones sobre la corrección idiomática y la percepción

² La explicación de estas dimensiones se realizará en el marco teórico.

³ Este proyecto se llevó a cabo en 20 capitales de países de habla hispana durante los años 2009 y 2012. El objetivo principal se centraba en analizar las actitudes lingüísticas de los hablantes de español hacia las variedades dialectales de la misma lengua.

del español de otras naciones. El estudio tuvo como hallazgos que las actitudes lingüísticas son positivas en zonas de la Costa central (21,4 %) y la norte (27,7 %); dentro de esta, se destacan las ciudades de Lima, Piura y Trujillo. Por otro lado, relevó que las actitudes lingüísticas negativas están dirigidas hacia las zonas de la Sierra sur y central, además de la del Oriente norte (Arias, 2014, p. 1245).

De los Heros (1999) realizó un estudio de actitudes lingüísticas en hablantes limeños y cusqueños, con el fin de dilucidar las variedades de prestigio abierto y encubierto. Para ello, también, analiza las actitudes sobre el quechua, pues parte de sus colaboradores hablan esta lengua como materna. Para medir las actitudes lingüísticas, la investigadora emplea la técnica de los pares ocultos⁴ conjuntamente con la escala de diferencial semántico. Se presenta una clasificación de los pares de adjetivos opuestos que miden la dimensión de la competencia (inteligencia, habilidad, etc.), atractivo social (simpatía, sociabilidad, etc.) y moralidad (honradez, credibilidad, etc.). La muestra corresponde a 325 colaboradores cusqueños estudiantes de la Universidad San Antonio Abad del Cusco, 87 colaboradores estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 48 colaboradores de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y 11 colaboradores sin estudios superiores. Los resultados muestran que los acentos (variedad) limeños obtuvieron los puntajes más positivos en las tres dimensiones de los pares ocultos. Por otro lado, el quechua recibe una valoración más positiva por parte de los colaboradores de Cusco. Esto, en palabras de De los Heros, se relaciona con una expresión de la identidad.

Por otro lado, De los Heros (1994) realizó un estudio sobre la relación entre el uso y la autopercepción de las formas estigmatizadas en el castellano andino y en el castellano bilingüe del Perú. Este trabajo analiza las actitudes lingüísticas desde la vertiente más atendida: la variación interna del español. Para ello, la autora inicia su estudio diferenciando estos tipos de castellano: «Siguiendo a Escobar (1991), [el] «castellano andino» se refiere a la variedad castellana influida por las lenguas andinas [...] pero hablada como lengua materna, [el] «castellano bilingüe» se refiere a la variedad castellana hablada como segunda lengua por

⁴ Esta es una técnica indirecta utilizada, principalmente, en los estudios de actitudes lingüísticas de enfoque mentalista. La técnica consiste en la presentación de grabaciones o locuciones en lenguas distintas o variedades distintas. Quienes evalúan las locuciones lo hacen bajo el supuesto de que evalúan a personas distintas. Sin embargo, las locuciones son grabaciones de una misma persona que habla en distintas lenguas o variedades. De esta manera, el hablante piensa que evalúa a una persona, pero, realmente, evalúa la lengua.

hablantes de quechua o aimara en el Perú». De ello, se toma como características de la muestra lo siguiente: 1) hablantes de origen andino, 2) hablantes de castellano andino y 3) hablantes que tengan estadia en Lima. Las variables empleadas fueron lengua materna (quechua o castellano andino) y grado de escolaridad. En total, se entrevistó a 10 colaboradores con las características mencionadas. La entrevista consistía en la aplicación de un cuestionario de trece preguntas; cada una de ellas representaba un rasgo andino. Los resultados mostraron una relación significativa entre el uso y la percepción de formas estigmatizadas: «Los hablantes de castellano bilingüe presentaron un mayor uso y una menor percepción que los hablantes de castellano andino» (De los Heros, 1994, p. 58).

Los trabajos que hemos presentado han estudiado las variedades del castellano del Perú, principalmente del castellano andino. Sin embargo, resaltamos nuevamente la ausencia de investigaciones de la percepción y valoración de la variedad dialectal afroperuana.

2. Marco teórico

Este estudio aborda las actitudes lingüísticas desde el enfoque teórico mentalista, el cual considera la actitud como un estado mental interior del hablante frente a una lengua o variedad de una lengua (Agheyisi y Fishman, 1970; Cooper y Fishman, 1974; Fasold, 1996; Moreno Fernández, 2009; Blas Arroyo, 2012). Las actitudes, como bien lo menciona Fishman (1982), no son heredadas. Esto quiere decir que se (re)construyen a lo largo de las interacciones sociales. Los hablantes piensan, sienten y actúan de determinada manera porque están predispuestos por los juicios de valores frente a las lenguas o variedades de una lengua. Según Labov (1966), citado por Moreno Fernández (2009, p. 50), la conciencia sociolingüística se va formando desde la adolescencia y en las edades de 17-18 se va formando mayor conciencia social sobre las formas de habla. En esta etapa, se puede decir que un hablante ha formado una valoración estable sobre una lengua

Existen discrepancias en torno a los componentes que integran las actitudes lingüísticas. Los estudios mentalistas, normalmente, abordan los componentes cognoscitivos, afectivos y conductuales. Como lo recuerda Zamora (2015), «los mentalistas piensan normalmente que las actitudes tienen subpartes tales como la *cognitiva* (conocimiento) o cognoscitiva, la *afectiva* (sentimientos) y la *conativa* (acción) o conductual» (p. 25). La relación de estos componentes resulta

verdaderamente compleja, pues los hablantes pueden oponer resultados entre ellos. Es decir, pueden tener opiniones y sentimientos positivos hacia una lengua y, a su vez, un comportamiento negativo hacia ella. Esa oposición es una consecuencia de la inseguridad lingüística⁵ de los hablantes. Es importante mencionar, también, que Zamora (2015, p. 26) precisa que la orientación mentalista evalúa, principalmente, el componente cognitivo y el afectivo. Estos componentes serán los que se abordarán en nuestro estudio.

Las investigaciones de actitudes lingüísticas han ido de la mano de un notable desarrollo metodológico. Los estudiosos mentalistas recurren a técnicas más complejas en comparación con los defensores del enfoque conductista, quienes conciben la actitud como un comportamiento de aceptación o rechazo hacia una lengua (Fasold, 1996, p. 230), para lo cual recurren a la observación directa. Las indagaciones mentalistas contemplan técnicas directas (entrevistas, encuestas, observación) e indirectas (técnica del enmascaramiento o la técnica del *matched-guise*). Tanto las técnicas directas como las indirectas indagan sobre las valoraciones cognoscitivas y afectivas. Por tanto, en este estudio, se ha abordado la técnica de la entrevista sociolingüística, la cual se detalla en el apartado metodológico.

3. Metodología

La metodología utilizada es mixta (cuantitativa y cualitativa). Se decidió emplear una metodología mixta, porque permite analizar con mayor amplitud 1) la valoración sobre las variedades del español y 2) las razones lógicas que están detrás de las creencias de los hablantes. Por un lado, el enfoque cuantitativo permitió determinar las frecuencias de las respuestas en relación con las variables sociales. Por otro lado, el enfoque cualitativo permitió analizar e interpretar las opiniones, creencias y preferencias de los entrevistados.

Para el recojo de datos, se optó por un muestreo intencionado. Es decir, se seleccionó una igual cantidad de participantes de acuerdo con las variables incluidas en el estudio. Como lo explica Silva-Corvalán (1989), el muestreo intencionado «consiste en establecer de antemano las categorías sociales y el número total de

⁵ La inseguridad lingüística se manifiesta «cuando tal coincidencia [entre la lengua del hablante y lo considerado como correcto] disminuye o desaparece» (Moreno Fernández, 2009, p. 180). En otras palabras, si un hablante considera que su lengua está estigmatizada, se sentirá inseguro sobre su elección y utilización.

individuos que se desea incluir en el estudio. El investigador elige, entonces, completamente al azar los hablantes necesarios para llenar cada subgrupo en forma numéricamente equilibrada» (pp. 18-19). Una de las ventajas de este muestreo se relaciona con la posibilidad de tener grupos iguales de colaboradores según las categorías que le interesen al investigador. Para nuestro caso, se tomaron como referencias las variables sexo y edad.

El cuestionario sociolingüístico fue aplicado a 12 colaboradores. Se trata de 6 hombres y 6 mujeres afrodescendientes nacidos en el distrito de El Carmen. Esta muestra fue seleccionada tomando en cuenta las siguientes características: 1) los colaboradores debían ser mayores de 17 años; con ello se toma en cuenta la edad señalada por Labov (1996), citado por Moreno Fernández (2009, p. 50), «la conciencia sociolingüística se va formando desde la adolescencia y en las edades de 17-18 se va formando mayor conciencia social de las formas de habla»; 2) los colaboradores debían haber nacido y vivido en la comunidad de El Carmen; 3) los colaboradores debían provenir de padres y abuelos afrodescendientes⁶. Estas características fueron recopiladas en una ficha sociolingüística. La delimitación de las características logró tener un mayor control en la muestra seleccionada.

El cuestionario sociolingüístico empleado fue una adaptación del cuestionario diseñado para el proyecto LIAS (2014), el cual fue explicado en los antecedentes. El cuestionario adaptado se divide en cuatro partes. La primera parte indaga sobre los nombres que los colaboradores otorgan a su lengua. La segunda parte aborda las percepciones cognitivo-lingüísticas, tanto positivas como negativas. La tercera interroga sobre las opiniones referidas a la corrección lingüística; para ello, se emplearon preguntas como «¿Qué entiende usted por hablar «correctamente»? La última parte está dedicada a la identificación con la variedad dialectal tradicional de El Carmen; en este apartado, se presentan las preguntas: «¿Qué opinión tiene sobre la forma de hablar en El Carmen?», «¿Se siente identificado/a con la forma de hablar en El Carmen?». El cuestionario sociolingüístico fue aplicado a modo de conversación informal. El interés del investigador era recoger las opiniones espontáneas de los colaboradores. La entrevista tuvo una duración de 20 a 40 minutos. Todas ellas fueron grabadas en audio y luego transcritas.

⁶ En este primer estudio, se decidió tomar como criterio la ascendencia afrodescendiente. Sin embargo, consideramos pertinente considerar, apoyado de un sustento sociológico, el criterio de la autoidentificación afrodescendiente.

Las variables consideradas en este estudio son la edad, el sexo y el grado de instrucción o escolaridad. Para el caso de la edad, se establecieron tres cortes etarios correspondientes a jóvenes (18-25 años), adultos (26-45 años) y mayores (46 años en adelante). En cuanto a la variable grado de instrucción, se consideraron los cortes de primaria, secundaria y superior. Cada uno de estos cortes corresponde a estudios completos/incompletos. Inicialmente, se había considerado la variable escolaridad (con cuatro categorías) como variable de control para la delimitación de la muestra; sin embargo, durante el trabajo de campo, no se encontraron colaboradores no escolarizados y, por otro lado, eran pocos los que tenían escolaridad primaria⁷.

4. Resultados

La presentación de los resultados se realizará teniendo en cuenta las respuestas cuantitativas de los colaboradores y en orden de las preguntas fijadas en el cuestionario. Para ello, se hará hincapié en el promedio general de cada ítem según las variables sexo, edad y escolaridad. Conjuntamente, seguida de la exposición de los resultados, se presentarán los comentarios y opiniones obtenidos. Estos serán analizados cualitativamente.

4.1 Nombres dados a las lenguas que habla

Los resultados del cuestionario sociolingüístico presentan predominancia en el uso del término *castellano* (75 %). Por otro lado, un 25 % de colaboradores mencionó que utilizan el término *español* para denominar la lengua que hablan. Si revisamos los resultados de acuerdo con las variables sexo, edad y escolaridad, notamos que el 100 % de mujeres utiliza el término de *castellano*, mientras que los hombres nombran *castellano* y *español* en igual porcentaje (50 %). En cuanto a la edad, todos los mayores denominan su lengua como *castellano*. Asimismo, en relación con la variable de escolaridad, los resultados evidencian tendencias positivas hacia la denominación de *castellano*, primaria, 100 %; secundaria, 80 %, superior, 60 %.

⁷ Sobre la escolaridad primaria, finalmente, entrevistamos a dos colaboradores. Como se mencionó, se procuró que las variables de control fueran el sexo y la edad. Por ello, se sugiere que los resultados de la escolaridad primaria sean tomados con prudencia.

Tabla N. ° 1. Nombres dados a la lengua española

		Español	Castellano	Total
Sexo	M	3	3	6
	%	50	50	100
	F	0	6	6
	%	0	100	100
Edad	J	2	2	4
	%	50	50	100
	A	2	2	4
	%	50	50	100
	M	0	4	4
	%	0	100	100
Escolaridad	P	0	2	2
	%	0	100	100
	Se	1	4	4
	%	20	80	100
	Su	2	3	5
	%	40	60	100
Total		3	9	12
%		25	75	100

Es importante anotar que solo una colaboradora comentó algunas diferencias entre los términos *castellano* y *español*:

«Castellano. Considero que son casi por ahí. El español es distinto del castellano por los términos de palabras. El español se habla no solo en España; se habla en casi todos los sitios pero hay que saber pronunciarlo bien» (2F2E3G).

Esta diferencia entre los términos radica en el uso del léxico. Se asocia el español como la lengua hablada en España y en otros territorios. Esta lengua presenta algunas diferencias en cuanto léxico respecto del castellano; además de esto, se menciona que el español es una lengua bien pronunciada.

4.2 ¿En qué zonas del Perú le gusta cómo se habla el español/castellano?

Para esta segunda pregunta, se obtuvieron dos respuestas con igual valor porcentual: una de ellas expresa la preferencia hacia la forma de hablar en la *zona de la selva* (25%) y otra respuesta menciona que en *ninguna* de las zonas (25%). Para este último caso, conviene analizar cualitativamente las respuestas, análisis que retomaremos en el siguiente párrafo. En general, las mujeres mostraron una preferencia por la respuesta de *ninguna* de la zonas (50%), mientras que los hombres mencionaron que les agrada la forma de hablar en *Chincha* (33,3%). En cuanto a las edades, los adultos tuvieron como respuesta, también, *ninguna* (50%), igual situación para el grado de instrucción superior (60%).

Tabla N. ° 2. Percepciones cognitivo-lingüísticas: primera pregunta

		Chincha	En la selva	Lima	Lima, Ica y Chincha	Ninguna	Piura, Tumbes	Todos los lugares	Total
Sexo	M	2	1	1	0	0	1	1	6
	%	33,3	16,6	16,6	0	0	16,6	16,6	100
	F	0	2	0	1	3	0	0	6
	%	0	33,3	0	16,6	50	0	0	100
Edad	J	0	1	1	0	1	1	0	4
	%	0	25	25	0	25	25	0	100
	A	1	1	0	0	2	0	0	4
	%	25	25	0	0	50	0	0	100
	M	1	1	0	1	0	0	1	4
	%	25	25	0	25	0	0	25	100
Escolaridad	P	0	1	0	1	0	0	0	2
	%	0	50	0	50	0	0	0	50
	Se	2	2	0	0	0	0	1	5
	%	40	40	0	0	0	0	20	100
	Su	0	0	1	0	3	1	0	5
	%	0	0	20	0	60	20	0	100
Total		2	3	1	1	3	1	1	12
%		16,6	25	8,3	8,3	25	8,3	8,3	100

Revisando las respuestas cualitativas obtenidas para la opción de *ninguna*, encontramos lo siguiente:

«No tengo ninguna particularidad. No conozco mucho el Perú» (1F2E3G).

«Solo he estado en Lima y aquí. Para mí, es igual. No hago ninguna diferencia» (2F2E3G).

«Cada departamento o región del Perú tiene un modo diferente. Específicamente, no» (6F1E3G).

Se aprecia que dos de las colaboradoras entrevistadas tienen desconocimiento de las distintas variedades del español en el país. Este desconocimiento se traduce en una conciencia lingüística⁸ débil. Por tanto, hubo ausencia de juicios favorables o desfavorables hacia las formas de habla (valoración neutra). La tercera colaboradora menciona que hay diferencias en el habla de acuerdo con los territorios, lo que revela mayor conciencia sociolingüística. Esta última respuesta se relaciona, también, con una valoración neutra hacia las formas de habla del país. Por otro lado, si analizamos las respuestas favorables hacia la forma de habla en la selva, encontramos los siguientes comentarios:

«Me gusta cómo se habla en la selva» (1M2E2G).

«En la selva porque me ha gustado la forma de la expresión que tienen ellos. Aquí o en otros sitios hay mucha jerga» (3F3E1G).

«En la selva porque tiene un acento. Me gusta el acento» (5F1E2G).

Las respuestas hacia la forma de habla en la selva (25 %) han sido una de las más elegidas. En general, se prefiere esta variedad por la forma de expresión y por el acento que la caracteriza. Alberto Escobar (1978, p. 74) mencionó que esta variedad tiene un «peculiar esquema de entonación y ritmo silábicos en la forma coloquial y popular del castellano selvático». Investigaciones más actuales, como el estudio de Jara (2017), trabajo elaborado en conjunto con Pilar Valenzuela, han presentado que el castellano amazónico se caracteriza por una pronunciación más fuerte de los segmentos, /b/, /t/, y /d/, además de la presencia de una /r/ asibilada con

⁸ Entendemos por conciencia lingüística al conocimiento que tienen los hablantes acerca de las lenguas y formas de habla (variantes) (Zamora, 2015, p. 27). Esta conciencia lingüística puede manifestarse al momento de elegir una lengua sobre otra.

parecido a la vibrante andina. Estas características podrían ser percibidas positivamente por los afroperuanos carmelitanos. Sin embargo, es necesario someter a prueba un instrumento de los pares ocultos para corroborar dicha hipótesis. En suma, la variedad dialectal de la Amazonía ha recibido valoraciones positivas. De manera contraria, en el estudio de Arias (2014), la valoración sobre el castellano amazónico presenta una tendencia negativa. Pensamos que la entonación del castellano amazónico llama la atención de los hablantes como rasgo distintivo. Esta característica, al ser distintiva, puede generar actitudes positivas o negativas. Por otro lado, llama la atención que la variedad de Lima no haya recibido mayor elección, pues esta fue una de las consideradas preferidas (23 %) en el estudio de Arias (2014, p. 1206).

4.3 ¿En qué zonas del Perú considera que hablan mejor?⁹

Esta pregunta tuvo como resultado general dos zonas: Chincha (25 %) y Lima (25 %). Las respuestas de los hombres estuvieron divididas entre Chincha (33,3 %) y Lima (33,3 %). Por otro lado, la preferencia mayoritaria hacia la variedad limeña se encuentra en los jóvenes (75 %); mientras que los mayores consideran que se habla mejor en Chincha (50 %). Las diferencias en la escolaridad estuvieron divididas entre Chincha, por parte del grupo secundaria (40 %) y entre Lima (40 %) y ninguna (el 40 %) por parte del grupo superior.

⁹ Esta pregunta está dirigida a indagar la variedad que consideren «mejor», «correcta». Es necesario hacer hincapié que esto no se relaciona con las preferencias (gustos) sobre las variedades, sino a la percepción de la corrección idiomática. También, es importante anotar que las preguntas, aunque pueden parecer sesgadas por la existencia de una respuesta anticipada, se realizaron bajo la indicación de que podían considerar como alternativa a ninguna, como se evidencia en la respuesta de dos colaboradores.

Tabla N. ° 3. Percepciones cognitivo-lingüísticas: segunda pregunta

		Chincha	En la costa	La selva	Lima	Ninguna	No sabe	Todo el Perú	Total
Sexo	M	2	1	1	2	0	0	0	6
	%	33,3	16,6	16,6	33,3	0	0	0	100
	F	1	0	0	1	2	1	1	6
	%	16,6	0	0	16,6	33,3	16,6	16,6	100
Edad	J	0	0	0	3	1	0	0	4
	%	0	0	0	75	25	0	0	100
	A	1	1	0	0	1	1	0	4
	%	25	25	0	0	25	25	0	100
	M	2	0	1	0	0	0	1	4
	%	50	0	25	0	0	0	25	100
Escolaridad	P	1	0	0	0	0	0	1	2
	%	50	0	0	0	0	0	50	100
	Se	2	1	1	1	0	0	0	5
	%	40	20	20	20				100
	Su	0	0	0	2	2	1	0	5
	%	0	0	0	40	40	20	0	100
Total	3	1	1	3	2	1	1	12	
%	25	8,3	8,3	25	16,2	8,3	8,3	100	

Los resultados evidencian coincidencias con los hallazgos de Arias (2014, p. 1206) y De los Heros (1999). Estos hallazgos revelan que la zona de la costa —variedad de Lima, en el caso de De los Heros— es considerada como el territorio donde mejor se habla la lengua. Se resalta, en el mismo estudio, la preferencia hacia la forma de habla de Lima (el 48 %), principalmente, por el primer y segundo grupo etarios. Para nuestro caso, existe similitud en la respuesta, pues las zonas de Lima e Ica están consideradas dentro de la zona costeña. Sin embargo, debemos resaltar que hay una notoria diferencia en la valoración de los jóvenes sobre el castellano limeño y sobre el castellano chinchano: la variedad de Lima recibe una valoración positiva en un 75 %, mientras que no se han evidenciado preferencias hacia la variedad chinchana por parte del primer grupo etario.

4.4 ¿En qué zonas del Perú no le gusta cómo se habla el español/castellano?

Esta pregunta tuvo como resultado general la opción de *ninguna* (el 33,3 %). Las respuestas fueron consistentes en cuanto a las valoraciones de las variables sexo, edad y escolaridad. Para el primer caso, las mujeres tuvieron la respuesta mayoritaria para la opción *ninguna* (50 %); ocurre la misma situación para el caso de los pobladores adultos (50 %) y los colaboradores con grado de instrucción superior (40 %). Estas respuestas revelan ausencia de actitud lingüística o una valoración neutra.

Tabla N. ° 4. Percepciones cognitivo-lingüísticas: tercera pregunta

		Cuzco	Huancayo	La selva	La sierra	Lima	Ninguna	No sabe	Pueblo Nuevo	Total
Sexo	M	1	1	1	1	1	1	0	0	6
	%	16,6	16,6	16,6	16,6	16,6	16,6	0	0	100
	F	0	0	0	0	1	3	1	1	6
	%	0	0	0	0	16,6	50	16,6	16,6	100
Edad	J	1	0	0	1	0	1	0	1	4
	%	25	0	0	25	0	25	0	25	100
	A	0	0	0	0	1	2	1	0	4
	%	0	0	0	0	25	50	25	0	100
	M	0	1	1	0	1	1	0	0	4
	%	0	25	25	0	25	25	0	0	100
Escolaridad	P	0	0	0	0	1	1	0	0	2
	%	0	0	0	0	50	50	0	0	100
	Se	0	1	1	0	1	1	0	1	5
	%	0	20	20	0	20	20	0	20	100
	Su	1	0	0	1	0	2	1	0	5
	%	20	0	0	20	0	40	20	0	100
Total	1	1	1	1	2	4	1	1	12	
%	8,3	8,3	8,3	8,3	16,6	33,3	8,3	8,3	100	

Si bien la mayoría de respuestas señalaron que en ningún lugar en específico les gusta cómo se habla, por otro lado, llama la atención la coincidencia de respuestas relacionadas con zonas rurales o zonas andinas. A continuación, presentamos las respuestas de tres colaboradores referidas a estas zonas:

«Huancayo: pausado, desentendible, expresión y vocabulario» (3M3E2G).

«Los que presentan errores son en zonas rurales. Creo que en la sierra; como que las escuelas están muy alejadas y no tienen mucha, posibilidad. Están alejadas y por eso no hablan bien» (5M1E3G).

«En Cuzco porque hay un manejo de sus lenguas nativas muy distinto de un costeño» (6M1E3G).

Las respuestas mayoritarias estuvieron dirigidas a la categoría de ninguna. Sin embargo, los comentarios de los colaboradores evidencian una tendencia de valoración negativa sobre las variedades del español de zonas rurales y zonas andinas.¹⁰ Uno de los colaboradores jóvenes menciona que se habla el español con «errores» a causa de la ausencia de la escuela en zonas andinas. Otro colaborador valora negativamente la caracterización que relaciona de la forma de habla de Huancayo en términos de expresión y léxico «pausado, desentendible, expresión y vocabulario». Estos resultados muestran coincidencia con las conclusiones de Arias (2014) «[los colaboradores] les dan una valoración negativa a las zonas de la Sierra Sur y Central, además de la del Oriente Norte, por considerarlas formas muy diferentes a la limeña».

4.5 ¿En qué zonas del Perú considera que se habla «peor» el español/castellano?

Las respuestas hacia la «peor» forma de habla está relacionada con la zona de la sierra (25 %) y ninguna zona (25 %). La mitad de los colaboradores opinaron que la zona de la sierra se habla «peor» el español; mientras que las mujeres concentraron su mayor número de respuestas en ninguna (33,3 %) y no sabe (33,3 %). Esto evidencia que las mujeres muestran una actitud neutra hacia esta pregunta.

¹⁰ Estas respuestas desiguales en las frecuencias y respuestas de entrevistas cualitativas refuerzan la importancia de un estudio de enfoque mixto, ya que los resultados cuantitativos y cualitativos se complementan en el análisis.

Por otro lado, los adultos han evidenciado una tendencia de valoración negativa sobre la forma de habla en la zona de la sierra (50 %); además de los colaboradores de escolaridad secundaria, quienes tienden a valorar negativamente esa misma zona (60 %).

Tabla N.º 5. Percepciones cognitivo-lingüísticas: cuarta pregunta

		Cuzco	El Callao, Barrios Altos, Chorrillos	En la sierra	Lima	Los quechua- hablantes	Ninguna	No sabe	Total
Sexo	M	1	1	3	0	0	1	0	6
	%	16,6	16,6	50	0	0	16,6	0	100
	F	0	0	0	1	1	2	2	6
	%	0	0	0	16,6	16,6	33,3	33,3	100
Edad	J	1	0	0	0	1	1	1	4
	%	25	0	0	0	25	25	25	100
	A	0	0	2	0	0	1	1	4
	%	0	0	50	0	0	25	25	100
	M	0	1	1	1	0	1	0	4
	%	0	25	25	25	0	25	0	100
Escolaridad	P	0	0	0	1	0	1	0	2
	%	0	0	0	50	0	50	0	100
	Se	0	1	3	0	0	0	1	5
	%	0	20	60	0	0	0	20	100
	Su	1	0	0	0	1	2	1	5
	%	20	0	0	0	20	40	20	100
Total	1	1	3	1	1	3	2	12	
%	8,3	8,3	25	8,3	8,3	25	16,6	100	

Como en la pregunta presentada en el acápite 4.4, en esta interrogante, también, se evidencia una tendencia de valoración negativa hacia las variedades habladas en la zona de la sierra (25 %). Si tomamos en cuenta la variable sexo, los hombres son quienes tienden a valorar negativamente estas variedades (50 %). Entre las respuestas y comentarios, resaltaron los siguientes:

«En la sierra, porque ellos son los padres de nuestra lengua quechua; entonces, han adoptado otra lengua: el español. Y, entonces, les es difícil hablarlo» (1M2E2G).

«En la sierra, porque ellos hablan más quechua y el aimara» (2M2E2G).

«En la sierra» (6M1E3G).

«Los nativos del quechua no tienen un buen dominio» (6F1E3G).

La forma de habla considerada como «peor» ha tomado como respuesta mayoritaria la zona de la sierra (25 %). Las razones para considerar a esta zona giran en torno a la presencia de lenguas nativas, quechua y aimara. El 50 % de colaboradores hombres considera que el español de hablantes nativos de quechua es «incorrecto» porque su lengua nativa dificulta el dominio de la lengua española. Estos resultados coinciden con los presentados por De los Heros (1999), que señalan que los limeños valoran negativamente el castellano andino en las dimensiones de atractivo social (simpatía, sociabilidad). Por otro lado, el trabajo de Arias (2014, p. 1213) concluye que «[l]a región donde los entrevistados consideran que se habla «peor» el castellano es la Sierra (63 %)».

Sin embargo, es importante mencionar, también, que ningún colaborador consideró como respuesta la ciudad de El Carmen. Esta situación aleja la variedad dialectal carmelitana de una valoración negativa.

4.6 ¿Qué entiende usted por hablar «correctamente»?

Las respuestas fueron agrupadas en cinco niveles. Un primer nivel comprende la característica léxica; otro nivel corresponde a lo fonético; un tercer nivel, a la expresión, la claridad del lenguaje; un cuarto nivel combina el nivel fonético y léxico, y, por último, se obtuvo una respuesta que señala que la forma de habla correcta se asemeja a la zona costeña. Tomando en cuenta esta categorización, las respuestas estuvieron dirigidas mayoritariamente al nivel de expresión (33,3 %) y al nivel fonético (33 %). Para ambos casos, tanto los hombres como las mujeres mostraron similitudes en sus respuestas: el 33,3 % de hombres y de mujeres opinó que hablar «correctamente» se relaciona con el nivel de expresión y el nivel fonético. La edad mostró ligeras diferencias. Los mayores (50 %) y los colaboradores de escolaridad superior (40 %) consideraron que hablar «correctamente» refiere

al nivel de expresión. Por otro lado, el nivel fonético fue igual valorado por los jóvenes (50 %) y mayores (50 %), mientras que la escolaridad superior (40 %) fue la que más prefirió esta respuesta.

Tabla N. ° 7. Opiniones sobre la corrección idiomática: primera pregunta

		En la costa	Fonético y léxico	Nivel de expresión	Nivel fonético	Nivel léxico	Total
Sexo	M	1	0	2	2	1	6
	%	16,6	0	33,3	33,3	16,6	100
	F	0	1	2	2	1	6
	%	0	16,6	33,3	33,3	16,6	100
Edad	J	0	0	1	2	1	4
	%	0	0	25	50	25	100
	A	1	1	1	0	1	4
	%	25	25	25	0	25	100
	M	0	0	2	2	0	4
	%	0	0	50	50	0	100
Escolaridad	P	0	0	1	1	0	2
	%	0	0	50	50	0	100
	Se	1	0	1	1	2	5
	%	20	0	20	20	40	100
	Su	0	1	2	2	0	5
	%	0	20	40	40	0	100
Total	1	1	4	4	2	12	
%	8,3	8,3	33,3	33,3	16,6	100	

Como se explicó en el párrafo anterior, la corrección idiomática se relacionó con los niveles fonéticos (33 %) y de expresión (33 %). Las opiniones de los colaboradores fueron las siguientes:

- Nivel fonético:

«Decir las palabras completas. No cortarlas» (3F3E1G).

«Correctamente, como lo estoy diciendo ahorita. El sonido o le aumentan frases» (4F3E1G).

«La pronunciación es mala» (5M1E3G).

- Nivel de expresión:

«Se llegue al mensaje; que se entienda el mensaje; el propósito que se quiere decir para satisfacer una necesidad. Cuestiones de entendimiento» (1F2E3G).

«Buena expresión de la persona al dialogar con otro. Es el manejo que uno lleva. Uno da a entender cómo se expresa o identificarse» (6M1E3G).

«Dejarse entender el mensaje» (3M3E2G).

Para el caso del nivel fonético, la buena pronunciación de las palabras está asociada con valoraciones positivas. Se puede decir que la pronunciación de las palabras (relacionada con la entonación, ausencia de acortamientos, ausencia de cambios de segmentos, la duración) recibe prestigio dentro de El Carmen. Sin embargo, la caracterización de la pronunciación del castellano chinchano se realiza con la elisión de segmentos. Cuba (2002, pp. 30-33) explicó que el castellano de Chíncha se caracteriza por presentar omisión del segmento /r/, fluctuación consonántica de segmentos /r/, /l/, /d/, nasalización consonánticas y neutralizaciones. Asimismo, Cuba (1999, p. 27) halla que hay presencia de elisión del segmento /s/ al final de sílaba o palabra. Esta misma característica es registrada por Sessarego (2015, p. 26). Los colaboradores de El Carmen mencionaron durante el trabajo de campo que en su distrito muchas personas hablan con acortamientos de palabras. Esto es valorado negativamente en esta comunidad de habla.

En cuanto al nivel de expresión, podemos resumir que el 33,3 % de hablantes de El Carmen considera que hablar «correctamente» es llegar a expresar el propósito del mensaje. Esto se asocia con la función comunicativa del lenguaje. Se valora la buena expresión de las ideas.

4.7 ¿En qué zona del Perú se habla correctamente?

Las opiniones de los colaboradores se centraron en la opción *ninguna* (25 %). De esta, las mujeres (50 %) y el grupo de escolaridad superior (40 %) tuvieron

un mayor número de respuesta. No obstante, se pueden apreciar diferencias en cuanto a las variables sexo, edad y escolaridad para el caso de Lima. El 33,3 % de colaboradores hombres, el 50 % de jóvenes y el 40 % de entrevistados con grado de escolaridad superior consideraron que en Lima se habla «correctamente».

Tabla N. ° 7. Opiniones sobre la corrección lingüística: segunda pregunta

		En la costa	En la selva	Lima	Ninguna	No responde	No sabe	San Isidro	Tcna, Arequipa	Total
Sexo	M	1	0	2	0	1	1	0	1	6
	%	16,6	0	33,3	0	16,6	16,6	0	16,6	100
	F	0	1	0	3	1	0	1	0	6
	%	0	16,6	0	50	16,6	0	16,6	0	100
Edad	J	0	0	2	1	0	0	1	0	4
	%	0	0	50	25	0	0	25	0	100
	A	1	0	0	1	1	1	0	0	4
	%	25	0	0	25	25	25	0	0	100
	M	0	1	0	1	1	0	0	1	4
	%	0	25	0	25	25	0	0	25	100
Escolaridad	P	0	1	0	1	0	0	0	0	2
	%	0	50	0	50	0	0	0	0	100
	Se	1	0	0	0	1	1	1	1	5
	%	20	0	0	0	20	20	20	20	100
	Su	0	0	2	2	1	0	0	0	5
	%	0	0	40	40	20	0	0	0	100
Total	1	1	2	3	2	1	1	1	12	
%	8,3	8,3	16,6	25	16,6	8,3	8,3	8,3	100	

Luego de plantear la sexta pregunta, relacionada con qué se entiende por hablar correctamente, la siguiente interrogante indagaba sobre las zonas donde se habla de esta manera. La mayoría de respuestas se ubica en la opción *ninguna* (25 %). Sin embargo, es importante notar que hay diferencias en cuanto a la variable edad. La mitad de los jóvenes entrevistados tomaron como respuesta la ciudad de Lima. Otra de las respuestas de este primer grupo etario se relaciona con un distrito limeño, San Isidro. Se recuerda que las valoraciones positivas hacia las formas de habla

limeña han tenido los mismos resultados en los trabajos de De los Heros (1999) y Arias (2014).

4.8 ¿En qué zonas del Perú se habla incorrectamente?

Las opiniones se centran en que en la zona de la sierra (25 %) se habla «incorrectamente». El 33,3 % de hombres, el 50 % de jóvenes y el 40 % de colaboradores con grado de instrucción superior mostraron una tendencia de valoración negativa hacia la variedad de la sierra. Por otro lado, las mujeres (33,3 %) respondieron que en ninguna zona del Perú se habla incorrectamente y los adultos (50 %) prefirieron no responder la pregunta.

Tabla N. ° 8. Opiniones sobre la corrección idiomática: tercera pregunta

		Ayacucho	Cuzco, Ayacucho	El Callao	En la sierra	Lima	Ninguna	No responde	No sabe	Total
Sexo	M	1	1	0	2	0	0	1	1	6
	%	16,6	16,6	0	33,3	0	0	16,6	16,6	100
	F	0	0	1	1	1	2	1	0	6
	%	0	0	16,6	16,6	16,6	33,3	16,6	0	100
Edad	J	0	1	1	2	0	0	0	0	4
	%	0	25	25	50	0	0	0	0	100
	A	0	0	0	0	0	1	2	1	4
	%	0	0	0	0	0	25	50	25	100
	M	1	0	0	1	1	1	0	0	4
	%	25	0	0	25	25	25	0	0	100
Escolaridad	P	0	0	0	0	1	1	0	0	2
	%	0	0	0	0	50	50	0	0	100
	Se	1	0	1	1	0	0	1	1	5
	%	20	0	20	20	0	0	20	20	100
	Su	0	1	0	2	0	0	1	1	5
	%	0	20	0	40	0	0	20	20	100
Total	1	1	1	3	1	2	2	1	12	
%	8,3	8,3	8,3	25	8,3	16,6	16,6	8,3	100	

La mayoría de respuestas giró en torno a la variedad de español hablada en la zona de la sierra o en provincias que corresponden a esta zona (para este caso, Ayacucho y Cuzco). Entre las razones para la elección de esta zona, se encuentran las siguientes:

«La sierra. Es muy seguro de que necesitan tener más interés en el idioma, porque es complejo» (3M3E2G).

«En Ayacucho, porque no saben pronunciar la palabra» (5M1E3G).

Los dos colaboradores refirieron que en la zona de la sierra se habla «incorrectamente» la variedad de español porque la pronunciación no es la adecuada. Se recuerda que estas zonas hay presencia de lenguas nativas, principalmente, el quechua. El español hablado por las personas quechuahablantes recibió una valoración negativa, como se vio en las ítems anteriores.

4.9 ¿Qué opinión tiene sobre la forma de hablar en El Carmen?

Esta pregunta ha recibido, en general, respuestas de valoraciones positivas. El 41,6 % de los colaboradores opinó que la forma de habla de su distrito es *buena*. Tanto los hombres (50 %) como las mujeres (33,3 %) tuvieron una tendencia positiva hacia la forma de habla carmelina. Por otro lado, solo los colaboradores adultos (75 %) tuvieron como respuesta mayoritaria la opción *buena*. En cuanto al grado de instrucción, tanto los colaboradores de escolaridad secundaria (40 %) y superior (40 %) mantuvieron esta respuesta hacia la valoración positiva. Pese a todo lo dicho, es importante mencionar que el 50 % de jóvenes tuvo como respuesta la opción *indiferente*. Esto evidencia una ausencia de actitud o una actitud neutra de parte de los jóvenes hacia la variedad dialectal de El Carmen.

Tabla N. ° 9. Actitudes hacia la variedad carmelitana: primera pregunta

		Africana	Buena	Coloquial	Indiferente	Muy mezclada	Normal	Rápida	Total
Sexo	M	1	3	0	0	1	1	0	6
	%	16,6	50	0	0	16,6	16,6	0	100
	F	0	2	1	2	0	0	1	6
	%	0	33,3	16,6	33,3	0	0	16,6	100
Edad	J	1	1	0	2	0	0	0	4
	%	25	25	0	50	0	0	0	100
	A	0	3	1	0	0	0	0	4
	%	0	75	25	0	0	0	0	100
	M	0	1	0	0	1	1	1	4
	%	0	25	0	0	25	25	25	100
Escolaridad	P	0	1	0	0	0	0	1	2
	%	0	50	0	0	0	0	50	100
	Se	0	2	0	1	1	1	0	5
	%	0	40	0	20	20	20	0	100
	Su	1	2	1	1	0	0	0	5
	%	20	40	20	20	0	0	0	100
Total	1	5	1	2	1	1	1	12	
%	8,3	41,6	8,3	16,6	8,3	8,3	8,3	100	

Como se dijo, la respuesta mayoritaria (41,6%) estuvo dirigida hacia una actitud positiva de la forma de habla en El Carmen. Entre los comentarios de los colaboradores, figuran los siguientes:

«La pronunciación es buena. Gracias a Dios, estamos en un distrito donde está la presencia de la escuela, de la educación, el cual te permite ir corrigiendo» (1F2E3G).

«Buena opinión. Es un castellano semicorrecto. Han adoptado una lengua con su jerga» (1M2E2G).

«Se aprecia una comunicación correcta» (4M1E3G).

«Para mí, está bien. Es como la pronunciación de un distrito» (2M2E2G).

Estas cuatro opiniones de los colaboradores evidencian que hay una aceptación favorable hacia la forma de habla de El Carmen. Esta valoración positiva deja entrever que, para los colaboradores de grado de instrucción superior, la pronunciación carmelitana es buena porque hay una adecuada comunicación (nivel de expresión). Una colaboradora con grado de escolaridad superior mencionó que la pronunciación es adecuada debido a la presencia de la escuela. Una vez más se concibe a la escuela y a la educación como institución que corrige las formas de habla «incorrectas». La adecuada pronunciación (por ejemplo, evitar los acortamientos de las palabras) es acreedora de prestigio dentro de la comunidad, como se explicó en acápites anteriores. No obstante, es importante resaltar que los jóvenes valoraron más positivamente la variedad dialectal limeña (50 %), mientras que la variedad dialectal carmelitana obtuvo el 25 % de respuesta positiva.

4.10 ¿Se siente identificado/a con la forma de hablar en El Carmen?

La respuesta mayoritaria (83,3 %) evidencia que los colaboradores entrevistados de El Carmen se sienten identificados con la forma de habla de su comunidad. En cuanto a la variable sexo, la gran mayoría de los hombres (83,3 %) y las mujeres (83,3 %) mostraron tendencias positivas para la variedad dialectal de El Carmen. La misma situación se evidencia en relación con la variable edad y grado de instrucción. Para la primera, todos los jóvenes entrevistados mostraron sentimientos de identificación hacia su variedad dialectal, mientras que los adultos (75 %) y mayores (75 %) tuvieron una tendencia de valoración positiva hacia su variedad. La variable de grado de instrucción también concentra las respuestas hacia la valoración positiva. Para este caso, todos los colaboradores de grado de instrucción primaria respondieron positivamente, mientras que el 80 % de colaboradores con escolaridad secundaria y el 40 % con escolaridad superior tomaron esta respuesta. Se resalta, también, que no se han registrado respuestas con valoraciones negativas.

Tabla N. ° 10. Actitudes hacia la variedad carmelitana: segunda pregunta

		Indiferente	Sí	Total
Sexo	M	1	5	6
	%	16,6	83,3	100
	F	1	5	6
	%	16,6	83,3	100
Edad	J	0	4	4
	%	0	100	100
	A	1	3	4
	%	25	75	100
	M	1	3	4
	%	25	75	100
Escolaridad	P	0	2	2
	%	0	100	100
	Se	1	4	5
	%	20	80	100
	Su	1	4	5
	%	20	80	100
	Total	2	10	12
	%	16,6	83,3	100

Como se explicó, la mayoría de respuestas obtuvieron una tendencia de valoración positiva. Entre las opiniones de los colaboradores, figuran las siguientes:

«Sí, muy identificado. Es una forma propia de nosotros, con la que se pueden entender» (6M1E3G).

«Sí, me siento identificada. Los rasgos físicos son característicos, también» (1F2E3G).

Esta respuesta se vincula con el componente afectivo de las actitudes lingüísticas. Las opiniones de los colaboradores muestran un valor integrativo (identificación con la comunidad) hacia la comunidad de habla. Este valor se relaciona con sentimientos de lealtad y orgullo lingüístico hacia la variedad dialectal hablada en El Carmen.

4.11 Si pudiera cambiar su forma de hablar, ¿qué acento le gustaría tener?

La respuesta mayoritaria (75 %) se encuentra en *ninguno*. Esta opción señala que los hablantes no desean cambiar su forma de habla. En cuanto a la variable sexo, todos los colaboradores hombres opinaron que no desean cambiar su variedad, mientras que para esta pregunta la mitad de las opiniones de las colaboradoras se dirigió hacia esta respuesta. En el caso de la variable edad, los tres grupos etarios (75 %) comentaron que no desean cambiar el acento de su variedad dialectal. Esa misma situación ocurre para los grupos de educación secundaria (80 %) y superior (80 %).

Tabla N. ° 11. Actitudes hacia la variedad carmelitana: tercera pregunta

		En el vocabulario	En lo gramatical	Ninguno	Sí	Total
Sexo	M	0	0	6	0	6
	%	0	0	100	0	100
	F	1	1	3	1	6
	%	16,6	16,6	50	16,6	100
Edad	J	1	0	3	0	4
	%	25	0	75	0	100
	A	0	1	3	0	4
	%	0	25	75	0	100
	M	0	0	3	1	4
	%	0	0	75	25	100
Escolaridad	P	0	0	1	1	2
	%	0	0	50	50	100
	Se	1	0	4	0	5
	%	20	0	80	0	100
	Su	0	1	4	0	5
	%	0	20	80	0	100
Total	1	1	9	1	12	
%	8,3	8,3	75	8,3	100	

Las respuestas evidencian una tendencia hacia la lealtad lingüística de la forma de habla de El Carmen. Los colaboradores muestran sentimientos de lealtad hacia su variedad dialectal. A continuación, presentamos las opiniones recogidas:

«No, porque es lo tradicional. Lo típico. Es parte de la comunidad. (2F2E3G).

«No porque le quitaría identidad, porque esta manera de expresar el castellano ya es marcada desde... ¿no es 100 años? El Carmen tiene antecedentes» (3M3E2G).

«No, es parte de la identidad» (4M1E3G).

La forma de habla de El Carmen está relacionada con la identidad y lealtad lingüísticas. Las opiniones de los colaboradores evidencian sentimientos de identidad porque denominan la forma de habla carmelitana como «lo tradicional», «parte de la identidad» del poblador afroperuano. Esto demuestra valoraciones positivas hacia su forma de habla.

4.12 ¿Considera que en El Carmen se habla correctamente el español?

La respuesta mayoritaria de esta pregunta se centra en la negación *no* (50%). Esto evidencia una tendencia de valoración negativa hacia la variedad dialectal de El Carmen. Llama la atención que la gran mayoría de respuesta hacia el *no* estuvo centrada en los jóvenes carmelitanos (75%). El segundo grupo que calificó como forma de habla incorrecta corresponde a las mujeres (66,6%), y, por último, colaboradores con grado de instrucción superior (60%). Sin embargo, también, encontramos diferencias en la respuesta positiva. Si bien esta no fue la respuesta mayoritaria, la gran mayoría de hombres respondió positivamente (66,6%). También, los pobladores adultos (50%) y los pobladores con grado de instrucción secundaria (60%) siguieron esta respuesta.

Tabla N. ° 12. Actitudes hacia la variedad carmelitana: cuarta pregunta

		Sí	No	Sí y no	Total
Sexo	M	4	2	0	6
	%	66,6	33,3	0	100
	F	1	4	1	6
	%	16,6	66,6	16,6	100
Edad	J	1	3	0	4
	%	25	75	0	100
	A	2	1	1	4
	%	50	25	25	100
	M	2	2	0	4
	%	50	50	0	100
Escolaridad	P	1	1	0	2
	%	50	50	0	100
	Se	3	2	0	5
	%	60	40	0	100
	Su	1	3	1	5
	%	20	60	20	100
	Total	5	6	1	12
	%	41,6	50	8,3	100

A continuación, se presentan las opiniones de la respuesta mayoritaria de los colaboradores:

«Nunca se va a llegar a hablar como una persona que nace nosotros. No es nuestra lengua original. Nos han impuesto el castellano. No es perfectamente» (1F2E3G).

«No, nunca. A veces nos comemos una letra. Ya es herencia de cada quien» (3F3E1G).

«No, porque no tenemos, o sea, el español dicen que acá en El Carmen lo hablan no en el mismo sentido que es el español» (5F1E2G).

«No se habla correctamente. Es por la enseñanza. El profesor que enseña castellano no llegas a entender. No hay buena enseñanza en el colegio (estatal)» (3M3E2G).

«No, correctamente. La mayoría de aquí no tenemos una forma absoluta de entendernos. La forma de aquí es un poco golpeada. Debemos aprender y manejar un poco mejor el español» (6M1E3G).

«No, porque cortan las palabras» (6F1E3G).

Si bien el ítem 10 presenta como resultado lealtad lingüística sobre la forma de habla de El Carmen, el actual ítem evidencia un rechazo en relación con la corrección idiomática de su variedad dialectal. Esta contradicción evidencia inseguridad lingüística en los hablantes. En general, las respuestas sobre la forma de hablar en El Carmen reciben las características de «nos comemos una letra», «cortan las palabras». Esto se relaciona con el nivel fonético, el cual recibió una valoración positiva en el distrito. Otra de las respuestas califica como «golpeada». Esta característica la relacionan como la forma de habla «africana» o «morena». Podemos pensar que esto refiere a la aparición de aspiraciones al final de la palabra, como lo explica Lipski (1994), citado por Sessarego (2015, p. 30), «(*Dioh* < *Dios* «*God*», *casah* < *casas* «*houses*»)». La elisión se realiza también en segmentos líquidos /r/, /l/ y, según lo señala Cuba (1999, p. 27). Dos de las respuestas atribuyen que la forma de hablar el castellano no es correcta porque esta fue una lengua impuesta por los españoles. La valoración positiva hacia la variedad española se relaciona con la unidad idiomática representada por España, variedad considerada como estándar, lo que fue mencionado por algunos colaboradores¹¹. Otra de las opiniones, en este caso de un colaborador mayor, critica el papel que cumple la escuela dentro del distrito. Frente a estos comentarios, la forma de hablar en El Carmen recibe una valoración negativa en la corrección idiomática.

4.13 Discusión

Las actitudes lingüísticas de los pobladores de El Carmen tienden a ser positivas hacia la variedad dialectal hablada en la zona de la selva (25 %) y la variedad dialectal limeña. Estas valoraciones positivas se encuentran dentro de las preguntas cognitivo-lingüísticas del cuestionario. En cuanto a las variables sociales, resaltamos que los colaboradores jóvenes tienden a valorar positivamente la variedad dialectal limeña (50 %), pues esta es concebida como la forma estándar y «correcta»

¹¹ Consideramos que para este primer trabajo los objetivos se relacionaban con las valoraciones sobre las formas de habla en el territorio peruano. Por esa razón, no se tomó en cuenta indagar sobre las valoraciones sobre las formas de habla de otros países.

del español. Esta consideración refuerza el prestigio lingüístico de la variedad de Lima. Las respuestas, también, contemplan conciencia sociolingüística hacia las formas de habla limeñas y amazónicas. Recordamos que los resultados de De los Heros (1999), también, concluyen que la variedad limeña recibe valoraciones positivas. Otro caso similar se halla en el trabajo de Arias (2014), el cual atribuye actitudes lingüísticas positivas a la zona Costa central y norte, como es el caso de Lima y Trujillo.

En relación con las valoraciones desfavorables hacia las variedades peruanas, resaltamos que la variedad andina recibe más valoraciones negativas por parte de los colaboradores. Hay una tendencia de discriminación lingüística hacia pobladores andinos quechua y aimarahablantes. Recordemos que El Carmen mantiene contacto lingüístico con pobladores andinos, pues en el trabajo agrícola comparten las actividades laborales en la chacra, además de que, como se mencionó al inicio del trabajo, mantienen vínculos culturales expresados en la fusión de la música y la comida (Barriga y Lossio, 2014). Esta valoración negativa está acentuada en la población joven carmelitana (50 %). Las opiniones de los colaboradores evidencian discriminación lingüística hacia las formas de habla de la sierra. Esto refuerza el resultado de Arias (2014), quien señala que los limeños valoran negativamente el español hablado en la sierra sur y central.

En cuanto a las valoraciones hacia la variedad dialectal de El Carmen, concluimos que resulta positiva en la dimensión afectiva de las actitudes lingüísticas, pues su variedad dialectal está vinculada con sentimientos positivos de integración y de identidad hacia su comunidad de habla y comunidad cultural. Sin embargo, advertimos que los jóvenes (75 %) valoran negativamente su variedad en la categoría de corrección idiomática, pues consideran que en El Carmen se habla incorrectamente por la elisión de segmentos en la pronunciación. En general, para los pobladores de El Carmen, la pronunciación de todos los segmentos en la palabra u oración recibe valoraciones positivas. Si consideran que los pobladores de El Carmen eliden fonéticamente segmentos en la comunicación, pues estos reciben un valor negativo. En ese sentido, podemos decir que la elisión de consonantes es un rasgo estigmatizado en este distrito. Además, la contradicción entre una valoración positiva en sentimientos de identidad y la consideración de su propia variedad como «incorrecta» evidencia sentimientos de inseguridad lingüística hacia la variedad carmelitana.

Los trabajos dedicados a temas de políticas lingüísticas y promoción lingüística contribuirían a erradicar las valoraciones negativas hacia las variedades dialectales.

Estos significarían un gran aporte para mejorar las valoraciones hacia las variedades (y la planificación del corpus en materia educativa), de modo que los hablantes puedan pensar, sentir y actuar positivamente hacia las lenguas y variedades del Perú. En la actualidad, se discute la presencia de actitudes racistas hacia las formas de habla afroperuana en los medios televisivos, medidas que están siendo reguladas por el Estado. No obstante, resaltamos la importancia de programas de intervención a partir de las escuelas que permitan erradicar formas de discriminación y de inseguridad lingüísticas.

4.14 Reflexiones y comentarios finales

Este trabajo es un primer aporte a los estudios sobre actitudes lingüísticas en El Carmen. Pensamos en próximas investigaciones abordar una investigación que considere un mayor grupo de colaboradores carmelitanos. Recomendamos que los resultados sean contrastados con la aplicación de la técnica de los pares para corroborar si las actitudes manifiestas confirman las hipótesis.

Conviene, en próximos trabajos, replantear un cuestionario que mida con una escala de Likert las valoraciones de los carmelitanos frente a las variedades de los distritos de Chincha. Advertimos una posible hipótesis, surgida a partir del trabajo de campo, que señala una percepción negativa de la variedad dialectal del Guayabo (distrito vecino) por parte de los carmelitanos.

Referencias bibliográficas

- Agheysi, R. y J. Fishman. (mayo, 1970). Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 12(12), 137-157.
- Aguirre, C. (1993). *Agentes de su propia libertad. Los esclavos de Lima y la desintegración de la esclavitud: 1821-1854*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arias, A. (2014). Actitudes lingüísticas en el Perú. Predominancia del castellano de las costa central y norte. *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*, 5, 1185-1248.
- Arrelucea, M., & Cosamalón, J. (2015). *La presencia afrodescendiente en el Perú. Siglos XVI-XX*. Lima: Ministerio de Cultura.
- Barriga, E., & Lossio, J. (2014). El Carmen: notas en torno a un distrito afroperuano. En *Los afrodescendientes en el Perú republicano* (pp 45-63). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Blas, J. (2012). *Sociolingüística del español/ Desarrollo y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Ediciones Cátedra S. A.
- Blas, J. (1999). Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica. *Estudios filológicos*, 34, 47-72.
- Cooper, R. & Fishman, J. (1974). The study of language attitude. *International Journal of the Sociology of Language*, 3, 5-20.
- Cosar, R. (2017). *Actitudes lingüísticas en la Comunidad Nativa Loma Linda-Laguna, Pacalzá-Oxapampa* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Cuba, M. (2002). *El castellano hablado en Chíncha*. Lima: Talleres Gráficos de Angélica Tapia M.
- Cuba, M. (1999). Monólogo desde las tinieblas: lengua, literatura y cosmovisión de los negros de Chíncha. *Escritura y pensamiento*, 3, 9-44.
- Dueñas, M. (2016). *Actitudes en situación de contacto lingüístico en la comunidad nativa Siete de Junio, Oxapampa* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Escobar, A. (1978). *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Falcón, P. (2004). Actitudes lingüísticas en bilingües amazónicos. *Lengua y Sociedad*, 7(2), 123-131.
- Fasold, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad*. Madrid: Visor.
- Fishman, J. (1982). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

El castellano afroperuano: actitudes lingüísticas de los afroperuanos de El Carmen

- González, J. (2009). *Actitudes lingüísticas en Els Ports (Castellón) y en Matarranya (Teruel)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a distancia, España.
- Heros, S. de los (1999). Prestigio abierto y encubierto: las actitudes hacia las variantes del castellano hablado en el Perú. *Revista de Humanidades de la Universidad Tecnológica de Monterrey*, 6, 13-44.
- Heros, S. de los (1994). Estigmatización del castellano andino en Lima. *Alma Mater*, 9, 51-60.
- INEI. (2007). Censos Nacionales x de Población y v de Vivienda. Perú. Resultados definitivos. Lima
- Jara, M. (2017). El castellano amazónico de Margarita Jara [Nota periodística]. *Punto Edu*. Recuperado de <http://bit.ly/2AObh0u>
- Jimenez, P. (2017). *Actitudes lingüísticas en la comunidad nativa Cubantia*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Recuperado de <http://bit.ly/2iJaDac>
- LIAS, Proyecto (noviembre, 2014). Cuestionario LIAS para entrevistas. *Bergen Language and Linguistics Studies*, 5. Recuperado de <http://bit.ly/2A6U7Ic>
- Lipski, J. M. (2004). Las lenguas criollas de base hispana. *Lexis*. 28(1-2), 461-508. Recuperado de <http://bit.ly/2nL0D5P>.
- López, H. (1993). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- López, H. (2004). *Sociolingüística* (3.ª Ed. aumentada). Madrid: Gredos.
- Moreno, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Salazar, A. (2014). El prestigio frente a la identidad: las actitudes lingüísticas de los monterianos hacia el español hablado en Montería. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 25, 39-55.
- Sessarego, S. (2015). *Afro-peruvian Spanish. Spanish slavery and legacy of Spanish Creoles*. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- Silva-Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.
- Spolsky, B. (2012). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University.
- Zamora, Zobeyda. (2015). *Las actitudes lingüísticas en Nicaragua/ Lo que pensamos los nicaragüenses sobre el español que hablamos*. Nicaragua: PAVSA.

Página dejada en blanco intencionalmente.



La inserción del fonema /ř/ en el quechua actual: una explicación desde una teoría de las clases naturales¹

The /ř/ phoneme insertion in current Quechua: an explanation from a theory of natural classes

Norma Meneses Tutaya
UNMMSM/CILA/DALIN
nmenesest@unmsm.edu.pe

Resumen

En el presente estudio se plantea una explicación probable de la inserción de la vibrante múltiple prepalatal /ř/ como un segmento «natural» en el inventario fonológico del quechua actual pese a la evidencia de que se deriva del contacto con el español. Es decir, que el fonema /ř/ ha sido incorporado al sistema fonológico de algunos dialectos quechuas y está en proceso de estarlo en otros, debido fundamentalmente a que corresponde a una posición «naturalmente aceptable» dentro del sistema del quechua más que a un préstamo o a una interferencia del español andino. En todo caso, sin dejar de lado ambas explicaciones, planteo que el factor determinante es intrínseco al sistema fonológico del quechua y que esto se explica desde un enfoque que denomino teoría de las clases naturales. Por este concepto, el sistema consonántico del quechua está organizado en subsistemas de clases naturales donde prevalece la clase [+cons, +cor] en cuyo interior se produce la oposición entre las subclases [+cons, +cor, +ant] / [+cons, +cor, +post]. La presencia de la vibrante múltiple retrofleja se explicaría por su reubicación en la segunda subclase donde rellena una casilla vacía.

Palabras clave: fonología quechua, fonema vibrante múltiple, clases y subclases naturales, teoría de las clases naturales.

Abstract

The present study brings a possible explanation of how vibrant multiple prepalatal /ř/ is a «natural» segment in consonantal inventory of current Quechua despite its evident derivation from the contact with Spanish. In other words, the phoneme /ř/ has been incorporated into the phonological system of some dialects of Quechua and it is in process of expansion to all dialects, due mainly to its correspondance to a «natural» slot within the Quechua system rather than a merely loan explanation or an interference of the Andean Spanish. In any case, without neglecting any of the given explanations, I propose that the determinant factor is intrinsic to the phonological system of Quechua from the point of view of a natural classes theory. Because of this theory, Quechua consonantal system is organized into natural classes, where [+cons, +cor] class is nuclear. Within this natural class there is an opposition between two subclasses: [+cons, +cor, +ant] / [+cons, +cor, +post]. The presence of the multiple retroreflex vibrant would be explained by their relocation in the second subclass where it fullfills an empty cell.

Keywords: Quechua phonology, multiple vibrant phoneme, natural classes and subclasses, natural classes theory.

1. Introducción

Los estudios de descripción gramatical de los diversos dialectos del quechua actual con excepción del quechua de Junín nos reportan la presencia del fonema vibrante simple /r/ en el inventario fonológico quechua como propio del mismo, a excepción del dialecto de Junín, que presenta únicamente la lateral alveolar. En contraste, la presencia del segmento vibrante múltiple /ř/ es reportado en contados dialectos aunque se observa su creciente uso en otros. Cuando ocurre la presencia de este segmento, es reconocido solo como parte de un préstamo lexical del castellano, tal como lo son las consonantes oclusivas sonoras y las vocales e y o.

Por otro lado, todos los investigadores coinciden también en la peculiar pronunciación de este segmento; sin embargo, no hay unanimidad en su descripción. Parker (1976) lo describe como un fricativo sonoro retroflejo, pues parece producirse con una imperceptible retroflexión del ápice de la lengua, Taylor (1996) lo describe igual, como fricativo retroflejo. Quesada (1976) es el único que lo discrimina como un fonema vibrante alveopalatal múltiple y no le reconoce el rasgo retroflejo. Coombs (1976) y los restantes elaboradores de las gramáticas editadas por el IEP y el Ministerio de Educación en 1976 reconocen este segmento como vibrante alveolar múltiple retroflejo. Convengo con el planteamiento de Quesada (1976) de que se trata de una vibrante múltiple que se realiza en un punto muy cercano al palatal y que no es de carácter retroflejo; por ello, prefiero denominarlo vibrante múltiple prepalatal. Propongo que la pronunciación peculiar se debe a una cuasi fricativización del segmento vibrante múltiple debido a que su cercanía al punto palatal hace que se fuerce una disminución de la vibración de este segmento hasta casi el nivel de una fricción. Esto explica la propuesta de Parker (1976) y Taylor (1996) de reconocerlo como segmento fricativo retroflejo. Cabe mencionar que algunos estudiosos caracterizan este segmento como vibrante múltiple «rehilante», lo cual resulta discutible por la propia definición de rehilamiento², pues no tiene sentido proponer que un segmento vibrante adquiere rasgo vibrante, si lo posee.

Para demostrar nuestra hipótesis de que la presencia de esta vibrante múltiple prepalatal y su inesperada pronunciación obedece a causas «naturales» dentro del sistema fonológico del quechua, recurrimos al contraste de los inventarios

² Gabriel G. Bes (1964) nos informa que Amado Alonso empleó este término en 1925 para referirse a la vibración que acompaña a la articulación de algunas fricativas sonoras como la /y/ en la zona rioplatense de Argentina.

consonánticos de ocho dialectos: tres norteños (Lambayeque, Cajamarca y San Martín), tres centrales (Ancash, Huánuco y Junín) y dos sureños (Cusco y Ayacucho). Luego analizamos los segmentos en base al modelo de rasgos para establecer las llamadas clases naturales en el inventario. Es decir, se trató de caracterizar los inventarios consonánticos en términos de clases naturales identificables como subsistemas dentro del sistema fonológico de esta lengua.

El marco teórico empleado es la propuesta de una teoría de las clases naturales que propongo para este análisis. Esta teoría se fundamenta en el modelo de rasgos y en el concepto de las clases naturales de Chomsky y Halle (1968) en *Sound Pattern of English* (SPE). Planteo extender a nivel de teoría el concepto de las clases naturales porque permite aplicar un análisis sistémico que puede servir para proponer explicaciones sobre algunos fenómenos aún insolubles en procesos de contacto lingüístico y en procesos de reanálisis de segmentos prestados, tal como es el caso de la vibrante múltiple prepalatal en el quechua.

La teoría de las clases naturales es una propuesta de base estructural y funcional ya que se percibe el sistema fonológico de una lengua como una estructura diastémica donde uno de sus subsistemas tiene un rol nuclear. Las conclusiones iniciales de este estudio pueden servir como una propuesta para reincidir en el carácter sistémico de todos los componentes de la gramática de una lengua. Es decir, que la lengua y cada componente funcionan como un sistema de sistemas a manera de elementos fractales.

2. La presencia de los segmentos /r/ y /ř/ en los dialectos quechuas

La revisión de las descripciones fonológicas de los diversos quechuas se realizó tanto de textos específicos de estudios fonológicos, como de los capítulos dedicados a la descripción fonológica en las gramáticas de estos dialectos. A continuación transcribimos los inventarios consonánticos de los dialectos quechuas norteños, centrales y sureños. Cabe aclarar que con fines de análisis, en algunos casos, se ha cambiado ligeramente la representación de los segmentos empleando una forma homogénea para todos los quechuas, por ejemplo /tʃ/ por /č/.

2.1 Los dialectos norteños

Se presentan los inventarios consonánticos del quechua de Ferreñafe en Lambayeque, de Cajamarca y de San Martín.

Tabla 1. Inventario consonántico del quechua de Ferreñafe, Lambayeque

Modo \ Punto	Bilabial	Labiodental	Apical	Palatal	Velar	Uvular
Oclusiva	/p/		/t/		/k/	/q/
Sonorizada	b		d		g	
Fricativa		(f)	/s/	/š/	(x)	
Fricativa sonora				/ž/		
Frica. son. retro.				/ř/		
Africada				/č/		
Africada retro.				/č̣/		
Lateral			/l/			
Vibrante			/r/			
Semiconsonante	/w/			/y/		
Nasal	/m/		/n/	/ɲ/		

Fuente: G. Taylor, 1996.

Taylor (1996, p. 24) reporta que el fonema /r/ es una vibrante simple apical que presenta como alófono a la vibrante múltiple en inicio de palabra en Incahuasi y como una fricativa retrofleja en Ayamachay: rruray ‘hacer’. En esta última a veces se presenta en final de palabra: yawarr ‘sangre’. También mantienen el contraste entre la vibrante simple y la vibrante múltiple en los préstamos del castellano: fyerru ‘hierro’ / fyeru ‘feo’.

Tabla 2. Inventario consonántico del quechua de Cajamarca

Modo \ Punto	Bilabial	Dental	Alveolar	Palatal	Velar	Uvular
Oclusiva	/p/	/t/			/k/	/q/
Sonorizada	b	d			g	
Fricativa	(ɸ)	/s/		/š/	(x)	
Fricativa retrofleja				/ṣ̌/		

La inserción del fonema /r/ en el quechua actual

Punto Modo	Bilabial	Dental	Alveolar	Palatal	Velar	Uvular
Africada				/č/		
Africada sonora				/ǰ/		
Africada retrofleja				/č̣/		
Lateral		/l/				
Vibrante		/r/				
Vibrante retrofleja				/ř/		
Semiconsonante	/w/			/j/		
Nasal	/m/	/n/		/ɲ/		

Fuente: F. Quesada, 1976.

Quesada (1976, p. 42) postula que la vibrante simple proviene del protoquechua porque se encuentra en todas las posiciones dentro de la palabra y aparece en todos los dialectos quechuas, excepto el de Junín. Además indica que la vibrante alveopalatal retrofleja se encuentra en un proceso de *fonemización* en este dialecto pues presenta pares mínimos: saru ‘apareamiento’ y sarru ‘pisar’.

Tabla 3. Inventario consonántico del quechua de San Martín

Punto Modo	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Palatal	Velar	Uvular
Oclusiva	/p/		/t/			/k/	
sonorizada	(b)		(d)			(g)	
Fricativa		(f)	/s/		/š/	(x)	
Africada					/č/		
Lateral			(l)		/ʎ/		
Vibrante			/r/				
Vibrante múltiple			(r)				
Semiconsonante	/w/				/y/		
Nasal	/m/		/n/		/ɲ/		

() préstamo del español. Fuente: D. Coombs, 1976.

Coombs (1976, p. 31) establece que la vibrante múltiple aparece solo en préstamos del español.

2.2 Las variedades centrales

A continuación se presentan los inventarios consonánticos de las variedades centrales de Huamalíes y Dos de Mayo, Huánuco, de Ancash y de Junín.

Tabla 4. *Inventario consonántico del quechua de Huamalíes y Dos de Mayo, Huánuco*

Punto / Modo	Bilabial	Alveolar	Post alveolar	Palatal	Velar	Uvular
Oclusiva	/p/	/t/			/k/	/G/
Fricativa		/s/		/š/	/x/	
Africada				/č/		
Lateral		/l/				
Vibrante		/r/				
Vibrante retrofleja				/ř/		
Semiconsonante				/ /	/w/	
Nasal	/m/	/n/		/ɲ/		

Fuente: A. Tucto, 20.

Tabla 5. *Inventario consonántico del quechua de Ancash*

Punto / Modo	Bilabial	Alveolar	Palatal	Velar	Uvular	Glotal
Oclusiva	/p/	/t/		/k/	/q/	
préstamo	(b)	(d)		(g)		
Fricativa	(ɸ)	/s/	/š/			/h/
Africada sord.		/c/	/č/			
Africada son.			/j/			
Africada retro.			/č/			
Lateral		/l/	/ɬ/			
Vibrante		/r/				
Vibrante			(ř)			
Semiconsonante	/w/		/j/			
Nasal	/m/	/n/	/ɲ/			

Fuente: G. Parker, 1976.

La inserción del fonema /r/ en el quechua actual

Parker (1976, p. 4) reporta que la vibrante simple /r/ tiene una realización como fricativa retrofleja sonora /ř/ en posición inicial y final de palabra y como vibrante simple en posición intermedia.

Tabla 6. *Inventario consonántico del quechua de Junín*

Modo \ Punto	Bilabial	Alveolar	Palatal	Velar	Uvular	Glotal
Oclusiva	/p/	/t/		/k/	/q/	
Préstamo	(b)	(d)		(g)		
Oclusiva africada			/č/			
Oclusiva afric. retro.			/č̣/			
Fricativa	(ɸ)	/s/	/š/			/h/
Lateral		/l/	/ɬ/			
Vibrante		/r/				
Vibrante retrofleja		(ř)				
Semiconsonante	/w/		/j/			
Nasal	/m/	/n/	/ɲ/			

Fuente: R. Cerrón, 1976.

Cerrón (1976, pp. 48-49) define al fonema /r/ vibrante simple como un segmento fonológico recientemente incorporado en su sistema como producto de un préstamo de palabras de alguna variedad de quechua sureño. La vibrante múltiple es considerada como un préstamo más reciente del castellano andino y solo está presente en las palabras de este origen. En buena medida se debe al proceso de bilingüismo que se realizó aceleradamente en esta región.

2.3 Las variedades sureñas

A continuación se presentan los inventarios consonánticos de las variedades del Cusco y Ayacucho.

Tabla 7. *Inventario consonántico del quechua de Cusco*

Punto / Modo	Bilabial	Alveolar	Palatal	Velar	Uvular	Glotal
Oclusiva	/p/	/t/		/k/	/q/	
Oclusiva africada			/č/			
Oclusiva aspirada	/p ^h /	/t ^h /	/č ^h /	/k ^h /	/q ^h /	
Ocls. glotalizada	/p̚/	/t̚/	/č̚/	/k̚/	/q̚/	
préstamo	(b)	(d)		(g)		
Fricativa	(ɸ)	/s/				/h/
Lateral		/l/	/ʎ/			
Vibrante		/r/				
Vibrante retrofleja			(ř)			
Semiconsonante			/j/			
Nasal	/m/	/n/	/ɲ/			

Fuente: A. Cusihamán, 1976.

Tabla 8. *Inventario consonántico del quechua de Ayacucho*

Punto / Modo	Labial	Alveolar	Palatal	Velar	Postvelar	Glotal
Oclusiva	/p/	/t/		/k/	/q/	
Oclusiva africada			/č/			
préstamo	(b)	(d)		(g)		
Fricativa	(f)	/s/				/h/
Lateral		/l/	/ʎ/			
Vibrante		/r/				
Vibr. múltipl. retro		(ř)				
Semiconsonante	/w/		/j/			
Nasal	/m/	/n/	/ɲ/			

Fuente: C. Soto, 1976.

3. La teoría de las clases naturales: una concepción sistémica del inventario fonológico

Empleo el concepto de *clases naturales* de Chomsky y Halle (1968), quienes lo establecen como parte de su teoría de los rasgos en SPE, para asignarle una aplicación distinta a la que originalmente fue destinada. Como se sabe, las clases naturales forman parte de la explicación de un proceso fonológico. En su modelo, una regla toma la forma como se observa al final de este párrafo. La generalización de la clase natural se construye por reglas restrictivas que solo se aplican a clases naturales de sonidos. Esto es, que el conjunto de sonidos que se rigen por la regla que se especifica a la izquierda de la flecha, que es descrito con los dos rasgos de -cont y -son, constituyen una clase natural y, por extensión, a cualquier conjunto de sonidos que presenten ambos rasgos formará parte de esta clase natural.

$$\left[\begin{array}{l} -\text{cont} \\ -\text{son} \end{array} \right] \rightarrow [+voice] / [+nasal] _$$

En su texto, Bisol (2005) expone el concepto de clases naturales y hace hincapié en la necesidad de que los rasgos que distinguen a un conjunto de segmentos como pertenecientes a una clase natural deben ser relevantes como instrumento caracterizador de una clase natural. Indica que dos o más segmentos constituyen una clase natural cuando el número necesario de rasgos para definirlos como clase es menor al número de rasgos necesarios para definir a cada miembro de la misma. En otras palabras, que los rasgos caracterizadores de la clase funcionen como un «mínimo común divisor» de rasgos caracterizadores.

Bisol (2005) también nos alcanza la propuesta de Hyman (1975, pp. 139-140) con la cual plantea los criterios para identificar las clases naturales. Este autor establece que dos o más segmentos forman una clase natural cuando uno o más de los siguientes criterios se evidencia en alguna lengua:

- Los dos segmentos siguen las mismas reglas fonológicas.
- Los dos segmentos funcionan juntos en los mismos ambientes de las reglas fonológicas.
- Un segmento es convertido en el otro mediante una regla fonológica.
- Un segmento es derivado en el ambiente del otro segmento (como en los casos de asimilación).

A continuación, se presentan las clases naturales presentes en los inventarios consonánticos del quechua. Postulo que existen cuatro clases naturales bastante bien definidas en el quechua las cuales son: la clase de +obstruyente, la clase +coronal y la clase +nasal. Considero que estas clases se distribuyen en tres de los cuatro planos articulatorios básicos, los cuales corresponden a los cuatro movimientos simultáneos de los músculos que intervienen en el proceso articulatorio: a) modo de articulación (movimiento de control de la salida del aire), b) punto de articulación (movimiento de ubicación de los articuladores en el aparato fonador, c) salida del aire (movimiento de la úvula para controlar el pasaje de salida del aire hacia los orificios nasales), y d) sonoridad (movimiento de las cuerdas vocales para determinar si un sonido se produce con o sin vibración en la glotis). El rasgo de la sonoridad no es de mucha utilidad en quechua pues este contraste no tiene carácter distintivo como ocurre en las lenguas europeas. Su empleo es más bien como un punto de articulación bastante laxo en algunas variedades. En el cusqueño se da como un proceso complementario de espirantización y glotalización de oclusivas.

a. Plano del modo de articulación (movimiento de control de la salida del aire):

1. La clase natural de los segmentos con el rasgo +obstruyente. Cabe notar que no forma un grupo de oposición o contraste con los segmentos que comparten el rasgo –obstruyente o +continuo en quechua como ocurre en muchas lenguas europeas.

Tabla 7. Clase natural de los segmentos del quechua con el rasgo +obstruyente

+obstruyente
/p/
/t/
/č/
/k/
/q/

Fuente: Elaboración propia.

b. Plano del punto de articulación (movimiento de ubicación de los

articuladores):

1. La clase natural de los segmentos con el rasgo +coronal. Forman el grupo mayoritario de segmentos en el inventario consonántico de los diversos dialectos quechuas.

1.1. Se subdivide en dos subclases naturales por los rasgos contrastados +anterior y +posterior que dan lugar a varios pares consonánticos opuestos como se evidencia en el siguiente cuadro, el cual sintetiza los segmentos hallados en los dialectos revisados. Por esta razón, se puede establecer que este contraste es el núcleo estructural del sistema fonológico del quechua. Se pudo separar las dos subclases y establecerlos como clases naturales, pero no lo hice así porque deseo hacer notar la relación intrínseca entre las dos subclases por la cual finalmente tienen una posición gravitante en el sistema fonológico del quechua.

Tabla 8. Clase natural de los segmentos del quechua con el rasgo +coronal

+coronal	
+anterior	+posterior
/t/	
/c/	/č/
	/ĉ/
/s/	/š/
	/ṣ/
/l/	/ł/
/r/	
	/j/
/n/	/ɲ/

Fuente: Elaboración propia.

1.2. La decisión de reconocer una sola clase natural +coronal y su posterior subdivisión, nos permitió visualizar la existencia de otra subclase interna a la subclase +coronal +posterior: la referida a la presencia o ausencia del

rasgo distribuido. Cuando es –distribuido el rasgo es reconocido como retroflejo. En el siguiente cuadro se evidencia lo expuesto.

Tabla 9. Subclase natural de los segmentos del quechua con el rasgo +coronal +posterior

+coronal +posterior	
+distribuido	-distribuido
/č/	
	/ĉ/
/š/	
	/ŝ/
	/ʎ/
/j/	
/n/	

Fuente: Elaboración propia.

2. La clase natural de los segmentos con rasgo –coronal. Comprende a aquellos que no se producen con la intervención de la parte flexible de la lengua y tienen una articulación en la zona periférica dentro de la cavidad bucal supraglótica. Esta clase se subdivide en dos grupos –coronal +anterior y –coronal +posterior, donde el primer grupo corresponde a la articulación labial y el segundo a las articulaciones velar, uvular, tal como se presenta en cuadro siguiente. Cabe precisar que estos dos grupos no se encuentran en oposición por un único rasgo pues no se hallan pares consonánticos que así lo evidencien.

Tabla 10. Clase natural de los segmentos con rasgo -coronal

-coronal	
+anterior +labial	+posterior +dorsal
/p/	
/w/	/k/
	/q/
/m/	

Fuente: Elaboración propia.

c. **Plano de la salida del aire** (movimiento de la úvula)

1. **La clase natural de los segmentos nasales.** Se forma por el empleo de la cavidad nasal como salida o escape del aire empleado para la dicción. Se encuentra en contraste con la gran mayoría de segmentos que tienen una salida por el orificio bucal. En quechua no forma un grupo de oposición directa con un grupo preciso de salida oral.

Tabla 11. *Clase natural de los segmentos nasales*

+nasal
/m/
/n/
/ɲ/

Fuente: Elaboración propia.

4. La inserción del fonema /ʎ/ en el sistema fonológico del quechua como un segmento «natural»

La aplicación del concepto *clase natural* al análisis de los inventarios consonánticos de estas variedades quechuas nos permite visualizar y explicar la razón por la cual el segmento /ʎ/ o /ɽ/ ha sido «natural» y fácilmente incorporado en el sistema fonológico de casi todas las variedades quechua dentro del contexto del contacto con el español.

En el sistema consonántico del quechua existe como eje nuclear de su estructuración la diferencia de la subclase natural +coronal +anterior versus la subclase natural +coronal +posterior. Consideramos que la vibrante alveolar múltiple del español fue incorporada al sistema del quechua como un segmento prestado del español y reinterpretado como una vibrante prepalatal múltiple (quechua de Ayacucho) y en la mayoría de los casos como una vibrante prepalatal o palatal retrofleja debido a que en el eje +coronal +posterior existía hasta dos casilleros vacíos donde se podía ubicar cómoda y «naturalmente» el segmento vibrante alveolar múltiple del español. El primero fue como una vibrante prepalatal múltiple

y el segundo como una vibrante retrofleja ya que en algunas variedades norteñas y centrales se observa la presencia de una articulación complementaria de retroflexión o -distribuido. El siguiente cuadro se muestra ambas posibilidades.

Tabla 12. Inserción del segmento /ř/ en la subclase +coronal +posterior del quechua

+coronal +anterior	+coronal +posterior
/t/	
/c/	/č/
	/ĉ/
/s/	/š/
	/ŝ/
/l/	/ł/
/r/	1 /ř/
	2 /r̥/
	/j/
/n/	/ɲ/

Fuente: Elaboración propia.

Aún queda por discernir el aspecto diacrónico de esta explicación pues con el cuadro anterior se evidencia la relativa facilidad con la cual el segmento prestado del español se ha ubicado «naturalmente» en la posición vacía; mas no la antigüedad de esta inserción. Se podría alegar que los primeros bilingües quechua-castellano durante la primera centuria del contacto andino-español, fueron quienes hicieron esta reinterpretación de la vibrante múltiple del español y generaron una vibrante prepalatal múltiple en su habla castellana lo cual dio origen al peculiar sonido retroflejo o «rehilante» que tiene este segmento en el castellano andino. Probablemente, este uso de la vibrante prepalatal múltiple ingresó, tiempo después, al quechua a través de los bilingües castellano andino-quechua y este fuera reinterpretado por los monolingües de las variedades norteñas y centrales como una vibrante retrofleja dado que en el sistema consonántico de algunas de ellas existe el rasgo complementario de retroflexión en los segmentos +coronal +posterior. En las variedades sureñas quedó como un segmento prepalatal o palatal vibrante múltiple para las

palabras prestadas del español řusa ‘rosa’, řamu ‘ramo’; incluso, ha formado así pares mínimos mixtos como quech. karu ‘lejos’ y esp. kařu ‘carro’.

Algunas conclusiones

Se ha demostrado la utilidad del concepto de clases naturales para explicar el carácter sistémico de los inventarios consonánticos pues se puede observar que dentro de los mismos es posible hallar microsistemas o subsistemas consonánticos. Por extensión se puede argüir que se trata de una teoría de las clases naturales pues sus presupuestos teóricos se pueden aplicar con propiedad a otros ámbitos.

Mediante la aplicación de este análisis de clases naturales se ha podido jerarquizar los microsistemas consonánticos del quechua y establecer que el eje de la estructuración del sistema consonántico de esta lengua está constituida por la clase natural de los segmentos con rasgo +coronal, específicamente por la oposición interna entre +coronal +anterior versus +coronal +posterior.

Se hace evidente que el segmento vibrante prepalatal múltiple del castellano andino ha pasado prestado al quechua mediante una inserción fonológica del mismo como vibrante prepalatal múltiple o como vibrante prepalatal retrofleja, en razón de que existía un vacío en el sistema original para ambos sonidos.

Es posible que el análisis de clases naturales aplicado a los sistemas fonológicos en contacto como el caso del quechua y el castellano pueda explicar algunos enigmas como es el caso del surgimiento de la vibrante múltiple retrofleja en el castellano andino.

Las conclusiones expuestas son iniciales y se necesita más estudios para determinar no solo si las clases naturales hacen posible no solo la inserción de un segmento prestado de otra lengua como en el caso de la vibrante prepalatal del castellano andino /ř/ en el quechua actual; sino, además, si este se ha incorporado dentro del sistema con sus usos originales en la lengua española.

Otro tema que ha quedado para ser discutido más adelante es la aplicación de esta teoría a los estudios de lingüística histórica. En especial, al caso del estatus de la vibrante simple /r/ en el sistema fonológico del protoquechua.

Referencias Bibliográficas

- Alonso-Cortés, Á. (2002). *Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Bisol, L. (Org.). (2005). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro* (4.ª ed.). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Campbell, L. (1999). *Historical Linguistics: An Introduction*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Cerrón-Palomino, R. (1976). *Gramática quechua Junín-Huanca*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos - Ministerio de Educación del Perú.
- Cerrón-Palomino, R. (2003). *Lingüística quechua*. Cusco: C. E. R. A. «Bartolomé de las Casas».
- Coombs, D. et al. (1976). *Gramática quechua San Martín*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos - Ministerio de Educación del Perú.
- Cusihuamán, A. (2001). *Gramática quechua Cuzco-Collao*. Cusco: C. E. R. A. «Bartolomé de las Casas».
- Flemming, E. (2005). Deriving natural classes in phonology. *Lingua*, 115(3), 287-309. doi:10.1016/j.lingua.2003.10.005
- Morales, A. (1992). Teorías de los rasgos distintivos. *ASJU*, 26(2), 613-643. Recuperado de <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/asju/article/viewFile/8309/7471>
- Parker, G. (1965). *Gramática del quechua ayacuchano*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Parker, G. (1976). *Gramática quechua Áncash-Huailas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos - Ministerio de Educación del Perú.
- Quesada, F. (1976). *Gramática quechua Cajamarca-Cañaris*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos - Ministerio de Educación del Perú.
- Quesada, F. (2006). *Quechua de Cajamarca. Morfología. Fonología. Sintaxis*. Lima: Mantaro.
- Soto, C. (1976). *Gramática quechua Ayacucho-Chanca*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos - Ministerio de Educación del Perú.
- Taylor, G. (1996). *El Quechua de Ferreñafe*. Cajamarca: Acku Quinde.

RESEÑAS



Página dejada en blanco intencionalmente.

Ramos Mendoza, Crescencio. (2016). Enseñanza de refranes quechuas (Kichwa rimaykunapa yachachiynin). Lima: Escuela Superior de Folklore José María Arguedas.

Este texto es el producto del acopio, clasificación, análisis e interpretación de seiscientos sesenta y seis (666) paremias de la región de Huancavelica, labor acuciosa y comprometida realizada por el autor de este libro, Crescencio Ramos Mendoza. El autor precisa que el área de recolección comprende a las comunidades campesinas de la subcuenca del río Vilca, parte integrante de la provincia y la región de Huancavelica, ubicada en la zona norte de esta provincia y en límite directo con el sector sur de la provincia de Huancayo de la región de Junín. En consecuencia, se trata de un valioso documento que atestigua la manifestación del habla del dialecto fronterizo entre los dos grandes grupos dialectales del quechua: el quechua I y el quechua II. Este dato, hace de gran interés lingüístico esta obra. El autor presenta en un breve apartado las características lingüísticas de esta variedad, lo cual constituye una primicia. Lo notorio es la presencia de dos fonemas propios del quechua central, la fricativa palatal sorda y la africada palatal retrofleja, en el inventario fonológico de esta variedad que por lo demás se asemeja al quechua chanka o ayacuchano. El autor representa estos fonemas con el empleo de las secuencias de grafías sh y tr respectivamente, normalizados así por el Minedu. También menciona la presencia de una fricativa palatal retrofleja aunque esta no es representada en su escritura. Todas sus observaciones lingüísticas sobre este dialecto deberían ser tomados en cuenta por los lingüistas del área quechua a fin de que profundicen el estudio de esta variedad.

Crescencio Ramos es un reconocido antropólogo huancavelicano dedicado a la docencia superior y a la investigación de la literatura y la cultura andinas. Además, ha realizado valiosas contribuciones con sus investigaciones sobre las migraciones andinas a la zona amazónica, especialmente de la región de Ucayali, donde ejerció su docencia. Desde su perspectiva antropológica, realiza una adecuada aproximación sociocultural en el análisis e interpretación de estos refranes.

Para la elaboración de este libro, seleccionó del total de 650 refranes dos subconjuntos definidos en base al criterio de su funcionalidad sociocultural. El primer grupo, compuesto por cincuenta y cuatro refranes, lo clasificó en función a la significación y valoración que se le da a la vida en comunidad. El segundo grupo comprende veintiocho refranes y está referido a su empleo formativo o de educación comunal informal de las nuevas generaciones, es decir, de enculturación

de los principios valorativos y cognoscitivos propios, pero no privativos, de la cultura andina.

El autor presenta para cada refrán seleccionado una traducción y una interpretación basada en el análisis de su significado sociocultural. Nos limitaremos a transcribir algunos ejemplos de estos refranes.

El primer grupo, es subclasificado en cuatro subconjuntos de refranes, los cuales son analizados e interpretados por el autor a la luz de su conocimiento disciplinar de la antropología andina, así como de su vasta experiencia de trabajo y vida con las comunidades de esta región.

El primer subconjunto abarca veinte refranes y está clasificado bajo el criterio de su significación y alta valoración positiva de la vida comunal. «Se destacan la importancia de la cooperación, fuerza, trabajo, prácticas de reciprocidad: ayni, minka, la unidad entre las comunidades y la familia». A continuación se presenta un ejemplo de este tipo de refranes.

Achkapam kallpa rikuri, ashllapaqa manam kuyurinchu

Del colectivo nace la fuerza; de pocos, ni se mueve.

Se entiende que dentro del colectivo descansa la fuerza de la comunidad. La comunidad es capaz de remover la montaña.

El segundo subconjunto del primer grupo comprende trece refranes. Ha sido reunidos por el autor bajo el criterio de la significación y valoración positiva del concepto de autoridad y de su ejercicio responsable y comprometido en la mentalidad de los comuneros (sabiduría, capacidad, fuerza, energía, etc). Se podría decir que hay un principio de confianza en la organización jerárquica del colectivo. Un buen ejemplo es el siguiente refrán:

Allin Kamachiy, allin yachaypaq.

A buen mando, excelsa sabiduría.

Explica que el gobierno y administración en la casa y en la comunidad requiere de experiencia y sabiduría.

El tercer y el cuarto subconjunto abarcan once y diez refranes y dichos populares respectivamente. El autor los considera muy cercanos entre sí porque ambos subgrupos son contradictorios con los dos primeros mencionados. Esto se debería a que reflejan los cambios sociopolíticos que han influido en la ideología cultural de las comunidades andinas en algún sentido, por factores tanto endógenos como exógenos. Con la finalidad de contextualizar este análisis y explicitar los criterios

socioantropológicos que emplea, el autor presenta una breve e interesante evaluación de la situación sociopolítica de las comunidades campesinas de esta zona en la actualidad y sus formas de adaptación a los nuevos cambios socioeconómicos y culturales del entorno regional y nacional. Según el autor, el tercer subgrupo contradice la alta valoración del sentido de autoridad pues su significación es «la crítica y la censura a las autoridades que se desempeñan negativamente en sus cargos. Fustigan a las malas autoridades, a la irresponsabilidad, incapacidad, leguleyada y otros vicios de estos personajes». Un ejemplo de esta clase de refranes es el siguiente.

Kanan runakunaqa, anyaq allqum

Hombres de hoy, perros que ladran

Indica que la generación actual carece de rectitud, valentía, decisión y voluntad para ser dirigente pues son simples fanfarrones y pusilánimes

El cuarto y último subconjunto es de 10 refranes que se abocan a la sobrevaloración y sobrestima de la individualidad frente al colectivo en contraposición directa con el primer subgrupo. A continuación, un refrán de este tipo.

Wasiymanta kawsani, manam kumunmantachu

Vivo de mi casa, no de la comunidad.

Además de su recta significación, indica que la familia y el hogar están por encima de los intereses colectivos. Discrimina el rol de la comunidad en la vida familiar.

El segundo grupo de refranes es unitario y se orienta únicamente a la educación informal de los niños y jóvenes. Su significación es axiológica. «Están orientados a encausar los valores sociales y éticos fundamentales al interior de la sociedad y de las familias». Un ejemplo de los veintiocho refranes de carácter formativo es el siguiente:

Kaqlata rimay, lliwmi uyarisunki

Habla la verdad y serás oído por todos.

Enseña a hablar la verdad para ser creído y escuchado, pues solo las palabras verdaderas serán dignas de crédito porque el ejemplo y las enseñanzas solo pueden fluir de la verdad.

Una mención aparte, realiza el autor sobre algunos refranes que evidenciarían el carácter de «influencia negativa» pues «inducen al pesimismo, a la resignación, etc», así como «en consonancia con el machismo que aún superviven en el campo,

pero no deja de tener razón acorde a la práctica social». Al parecer, debido a ello, estos refranes no aparecen dentro de los refranes que presenta en los dos grandes grupos. Véase los siguientes refranes:

Manam runapa munayllampichu, taytachamantaraqmi.

No está en el querer del hombre, depende de Dios.

Warmi wawaqa uywahinam michipallam.

Hija mujer es como ganado encargado al pastor.

Similar al ganado ajeno que pacen los pastores, pues cuando llega a la edad casadera se lleva el «propietario», el cónyuge.

En sus conclusiones el autor resalta el alto valor educativo que tienen los refranes acopiados, lo que constituye su motivación personal para estudiarlos y difundirlos. Además, concluye la importancia que tienen en la educación informal comunal de las nuevas generaciones por lo cual esta debe ser promovida conscientemente por los comuneros. Así mismo, propone que la Escuela asuma la tarea de realizar una enseñanza explícita y sistemática de estos refranes en las aulas. Establece que la mayoría de estos refranes tienen una sólida vigencia cotidiana en las comunidades más tradicionales. Sin embargo, las comunidades con mayor nivel de bilingüismo son las que presentan un menor uso de los mismos en su habla cotidiana.

A manera de comentario personal, debo señalar el acierto del Crescencio Ramos Mendoza en relacionar la actividad sociocultural de los pueblos con el significado y la interpretación de los refranes, pues así está atestiguado por los numerosos estudios sobre la literatura oral en general. Así mismo, sus observaciones lingüísticas sobre la variedad quechua expresada en estos refranes son de suma importancia para futuros estudios lingüísticos del quechua de esta región. Es indudable el valor intrínseco que tiene el compendio de 666 paremias quechuas que nos ofrece en la 2da parte de su libro.

Sobre su análisis de los refranes, es verdad que los refranes contienen la ideología cultural de un pueblo porque comprende los principios cognoscitivos y los valores culturales del mismo en la medida de que son piezas de un conjunto lingüístico estereotipado de uso extendido en la comunidad. También resulta interesante la diferenciación que el autor establece entre los dos grandes grupos: lo sociopolítico y lo socioeducativo. No obstante, considero que su interpretación exagera la relación entre los subconjuntos contradictorios y los cambios socioculturales en las comunidades. Considero que más concordante con el sentido colectivo de la cultura andina es la consideración de que esta contraposición es una manifestación

del principio de la complementariedad entre el colectivo y el individuo. Si bien son los dos extremos de una relación opuesta, pero son complementarios entre sí, por lo que se hace necesario el cuidado de cada uno para sí mismos y, de esta manera, preservar el equilibrio de la relación entre ambos. Por otro lado, sería necesario tomar en cuenta en su análisis el papel de la ideología religiosa cristiana en las comunidades indígenas. Históricamente, las comunidades andinas han estado sometidas a los procesos de evangelización cristiana desde la época de la invasión española. Numerosos estudios indican el influjo ideológico que ha tenido esta religión en el moldeamiento de rasgos de resignación, sumisión frente al cristiano, patriarcalismo y paternalismo en los pueblos indígenas donde realizó los procesos de evangelización.

No obstante, lo dicho no invalida, el análisis del autor cuando señala que el entorno regional y nacional, a través de presiones sociopolíticas y económicas, ejercen una gran influencia sobre la vida y la ideología comunal.

Todo cambia porque todo está en movimiento según la ideología andina. Y en este aspecto, resulta de gran valor la breve exposición antropológica del autor sobre los cambios en la organización sociopolítica y cultural de las comunidades andinas de esta región. Lo más resaltante es su conclusión ambivalente de que la organización social de comunidad campesina se ha fortalecido cuantitativamente pues hay una notable presencia de ellas en la tenencia de terrenos agrícolas. Sin embargo, Ramos concluye que la organización sociocultural tradicional de las comunidades campesinas basada en los varayoc ya está en franca retirada y tan solo queda un pequeño porcentaje de comunidades que aún lo conservan como una poder paralelo y de carácter consultivo. Su persistencia caracteriza a las comunidades más tradicionales y alejadas.

Norma Meneses Tutaya