

# LENGUA Y SOCIEDAD

Revista de lingüística teórica y aplicada



Vol. 16

Nº 1

La nueva lingüística del habla

Los sentidos de sensación y percepción del verbo *agarrar*

Pronombres personales de dos variedades de mixteco

Internalización del discurso racista en jóvenes asháninkas

Narrativas asháninkas en la frontera entre Perú y Brasil

Subespecificación y monoptongación en quechua de Chachapoyas



CILA

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada  
Facultad de Letras y Ciencias Humanas



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE  
**SAN MARCOS**

# 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 1, enero-junio, 2017  
Lima, Perú

## Comité de redacción

**Director:** Mg. Pedro Falcón Ccenta

**Editor:** Mg. Jairo Valqui Culqui

**Comité editor:** Dr. Manuel Conde Marcos (UNMSM), Mg. Emérita Escobar Zapata (UNMSM), Mg. Pablo Jacinto Santos (UNMSM), Lic. Alicia Alonso Sutta (UNMSM), Lic. Felipe Huayhua Pari (UNMSM), Lic. Johana Reyes Malca (UNMSM), Bach. Carlos Faucet Pareja (UNMSM)

**Comité consultivo:** Dr. José Alberto Elías-Ulloa (Stony Brook University), Ling. Edith Pineda-Bernuy (Australian National University), Dr. Ángel H. Corbera Mori (Universidade Estadual de Campinas), Dr. Gustavo Solís Fonseca (Universidad Nacional Mayor de San Marcos), Dr. Félix Quesada Castillo (Universidad Nacional Mayor de San Marcos), Dr. Jorge Esquivel Villafana (Universidad Nacional Mayor de San Marcos)

ISSN *on line*: 2413-2659

Título clave: Lengua y sociedad (Instituto de Lingüística Aplicada. En Línea)

Título clave abreviado: Leng. soc. (Inst. Lingüíst. Apl., En Línea)

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

DOI: <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v16i1>

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](mailto:cila.letras@unmsm.edu.pe)

# CONTENIDO

Página

## **Presentación**

4

## **Artículos originales**

### 1. La nueva lingüística del habla

*Heinrich Helberg Chávez*

5

### 2. Los sentidos de sensación y percepción del verbo *agarrar*

*Verónica J. Lazo García*

21

### 3. Los pronombres personales del mixteco: Un estudio comparativo entre dos variantes lingüísticas

*Ada Rázuri*

36

### 4. La internalización del discurso racista en los jóvenes asháninkas

*Nila Vigil y Roberto Zariquiey*

54

### 5. Los procesos de las narrativas Asháninca en la frontera entre Brasil y Perú

*Érika Mesquita*

76

### 6. Subespecificación y monoptongación en los sufijos de primera y segunda persona poseedora en el quechua de Chachapoyas

*Jairo Valqui, Gustavo Solís, Carlos Faucet,*

*Franklin Espinoza y Liz Velásquez*

88

## **Reseñas**

111

## 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*

# La nueva lingüística del habla

## The new linguistics of speech

*Heinrich Helberg Chávez*

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos*

*hhelberg@hotmail.com*

### Resumen

El presente artículo pretende formular los fundamentos de una nueva lingüística que se centra en la experiencia cotidiana del habla y niega la existencia de códigos como medio de explicación de la comprensión del lenguaje y les da solo un valor simbólico. En su lugar, la nueva lingüística desarrolla una hermenéutica interactiva para comprender los mecanismos del habla, la adquisición del lenguaje y su lógica práctica que es constitutiva para el universo de sentido, puesto que hablamos como aprendimos a hacerlo. La nueva lingüística se centra en los intereses del hablante que quiere ser dueño de su manera de hablar y definir los sentidos en situaciones concretas, en contraste con una lingüística que defiende los intereses nacionales simbolizados en los códigos compartidos.

**Palabras clave:** *Lingüística teórica, filosofía del lenguaje, lenguaje, habla*

### Abstract

The present article aims to formulate the fundamentals of a new linguistics that is focused on the daily experience of speech and denies the existence of codes as an explaining devise of language understanding and gives them only a symbolic value. Instead the new linguistics develops an interactive hermeneutic to understand the mechanisms of speech, the acquisition of language and its practical logic that constitutes the universe of meaning, because we speak as we learned to do it. The new linguistics is focused in the interests of the speaker who wants to own his own way of speaking and define the meanings in concrete situations, in contrast with a linguistics that defends the collective national interests symbolized in the shared codes.

**Keywords:** *Linguistic Theory, Philosophy of Language, Language, Speech*

## 1. El código lingüístico y el habla como praxis

En nuestra formación como lingüistas, nos han repetido hasta el hartazgo que el lenguaje es un código, y que cada comunicación usa del código y un medio para expresar lo que tenga que decir. Eso es lo que nos dice la teoría de la información, que se necesita de la regla (= código) para la aplicación que produce el ejemplo concreto. Pero la experiencia antropológica con pueblos en aislamiento prueba lo contrario, que el código no es necesario para entenderse, y que en base a supuestos muy generales de la vida humana podemos empezar a entendernos de inmediato.

La experiencia anterior, como bagaje cultural del habla, no es necesaria, porque los acuerdos sociales válidos son los actuales y el sentido se mide siempre con los criterios actuales. Ese es el interés del hablante: definir todo y adueñarse de sus situaciones comunicativas.

[Que los criterios válidos son los actuales significa que las etimologías no tienen ningún valor comunicativo actual. Por eso las hermenéuticas que etimologizan para descubrir ciertos sentidos ocultos están descarriadas: lo que alguna vez tuvo sentido ya no lo tiene, si no adquiere validez social. Y en segundo lugar, si el sentido de una expresión o de un texto o discurso no está siendo determinado por las reglas del lenguaje, sino por experiencias personales o colectivas anteriores a los hechos, lo que antes se denominaba el contexto, entonces lo que hay es una relación causal – no de reglas – y eso normalmente se conoce como comunicación neurótica.]

La preinformación no tiene necesidad lógica. Por el contrario, plantear la necesidad del código sirve para uniformizar y por ende dominar a la gente y es de inmediato interés del estado, entendido como nación con una lengua (= código). Por eso la uniformidad del código le interesa al estado y no al hablante. Y si decimos “mi amá y mi apá” la comunicación no falla, falla la unidad de la nación y por eso se condena la expresión, por razones políticas y no por razones comunicativas. La lingüística ha creído que en los códigos había ubicado un supuesto lógico, cuando en realidad de lo que se trataba era de la sumisión social. Y eso es un hecho penoso.

## 2. El código como sedimento de una práctica

Pero lo cierto es que el código es el sedimento de una práctica, digamos así, la experiencia acumulada que nos permite decir si algo está bien dicho o no. Se nos

dice que el código es colectivo, es de la comunidad de hablantes. El código viene a ser como el espíritu objetivo, cosificado. Pero hay una dificultad con todo eso y es que el código no está por ningún lado. No es parte de la experiencia. Si le preguntáramos a cualquier hablante cuál es su código, no sabría qué decirnos, porque no usó ninguno y tampoco podrá decirnos que el código que formulan los lingüistas es el mismo que él usa, y no podrá así validar lo que dicen los lingüistas con su propia experiencia. Simplemente porque el código de un lenguaje no es parte de la experiencia con el lenguaje. Lo que el hablante puede validar son los usos del lenguaje (nos puede dar los ejemplos de la regla pero no la regla).

### **3. La lógica de la adquisición del habla**

Lo único que es parte del lenguaje es el habla, el habla que recuerda, que corrige y que explica al habla y lo que se piensa y quiere decir con el habla. Esa es la praxis del lenguaje, que se mantiene a sí misma en el mundo social que es público y que todos pueden juzgar y que, además, se transmite de una generación a otra con una lógica distinta: de una manera práctica y sin explicaciones. Adquirimos el lenguaje sin nunca usar una gramática o una teoría; por así decirlo, nos lanzamos a hablar, a imitar y a variar y probar lo que imitamos, para hacernos entender, sin nunca formular la regla explícitamente. Podemos tener el concepto, pero no expresado explícitamente, sino con ejemplos, modelos, etc. Y es importante caer en cuenta que este es otro tipo de generalización, tan válida como la abstracta con sus conceptos abstractos y reglas explícitas.

En consecuencia, las definiciones lexicales y más todavía las definiciones gramaticales no son parte del saber gramatical de los hablantes, y los hablantes no están de acuerdo acerca de las definiciones; lo que saben es qué se usa para qué y también con qué criterio distingues una cosa de otra, pero ese criterio puede ser práctico, como saber distinguir colores.

### **4. La ciencia usa de la imaginación matemática para explicar el habla**

Ahora bien, la relación de las estructuras y todos los mecanismos que conforman eso que la gramática generativa llamó “la máquina de reglas” es un supuesto imaginario, que simboliza lo colectivo, como si un ejemplar de esa máquina de reglas estuviera en cada cabeza regulando la acción. Pero no lo está. La filosofía de lenguaje se encargó de probar que, aunque lo estuviera, no serviría para el propósito de explicar el habla, porque lo que tenemos en los genes, en la memoria y todo lo que digamos sigue siendo un producto individual, a menos que lo comparemos y juzguemos que es similar o distinto a otro y eso ocurre solo en

el habla y con las reglas del habla, en público y reconocible por todos. La coincidencia requiere de un criterio para juzgar la coincidencia; y juzgar coincidencias es parte de una práctica social.

Entonces, reconocemos bien que la experiencia del lenguaje se da en el habla y que el habla está enteramente en el dominio de los hablantes, cuyas experiencias son siempre individuales, juzgables y compatibles; y que en ese hacerlas comparables, iguales y distintas, está lo colectivo, y es una práctica social. Lo social no está en que lo que se dice: “que se ha derivado de una regla colectiva”, porque esa es la lógica equivocada –la lógica teórica, cuando se requería de una lógica práctica para explicar una práctica (praxis)–. Y la teoría gramatical no es parte de la experiencia individual. Eso significa que el modelo científico está mal pensado, no es así como se organiza la práctica del lenguaje.

El comportamiento regular no se explica inicialmente por la aplicación de reglas explícitas, sino de forma práctica, porque aplicar y entender reglas requiere del uso del lenguaje que se quiere explicar de ese modo. La explicación supone lo que se quiere explicar y entonces no tiene ningún valor.

¿Quiere eso decir que lo que ha dicho la lingüística no sirve? Quiere decir que la lingüística ha creado “modelos de juguete” que representan para la imaginación el comportamiento social, pero que si quiere describir la experiencia del habla o explicar cómo es que existen las regularidades del habla, se tiene que fijar en los modos prácticos con los que se logra esa regularidad. Para eso, tiene que cambiar de lógica, no solo fijarse en la formulación de reglas, que no existen en ninguna parte, y que ha sido lo que se discute entre las distintas corrientes lingüísticas.

### ***El interés por el lenguaje sedimentado***

Si nuestro interés es ocuparnos de lo colectivo, de cómo se sedimenta el lenguaje, cómo se uniformiza a los hablantes por la presión social de “hacerse entender con medios compartidos” y cómo lo social domina a lo individual, podemos hacerlo, nada lo impide.

Constataríamos, por ejemplo, que en los lenguajes naturales hay una tendencia a usar contrastes máximos para distinguir bien sonidos y nociones también, o que muchas veces se organizan grupos de elementos por un grupo de contrastes sistematizables, aunque será difícil organizar todo el lenguaje de esa manera. Y también sucede que hay reglas en competencia y ambivalencias y que a veces predominan unas u otras en distintas etapas históricas o en distintos

contextos sociales; y se constatará muchas veces que, si hacemos un cambio en una parte, por congruencia tiende a hacerse un cambio en otra parte, aunque la conexión no sea ni directa ni evidente. Lo que quiero comunicar es que si bien las prácticas individuales son lo fundamental para la experiencia con el lenguaje, eso no quiere decir que no haya un lugar para los mecanismos sociales y que exista una dinámica entre ambas.

### ***La interacción entre la experiencia previa y el habla actual***

En casos como el encuentro con un pueblo indígena recién contactado, cuya lengua desconocemos, la práctica actual puede resultar muy limitada en sus posibilidades, si no se toma la experiencia colectiva anterior en cuenta, y eso es cierto y hay que saberlo. Pero no se piense que esa práctica actual es tan restringida, porque el habla incluye ciertos comportamientos característicos, como el comportamiento de dolor, la alegría, fruncir el ceño para concentrarse en algo, rascarse la cabeza para pensar, lamerse los labios de hambre y mucho más. Estos “comportamientos característicos” funcionan como criterios de uso en situaciones extremas, como ésta, cuando se desconoce el lenguaje y la cultura, o cuando tratamos con niños que aún no han adquirido el lenguaje oral y tenemos que fiarnos de su comportamiento para entenderlos, puesto que no podemos preguntarles lo que ocurrió o las razones, que son los criterios que maneja el lenguaje adulto. Y estos comportamientos son seguro parte del lenguaje de la especie, herencia antigua, de las razas humanas, del cromagnon y neanderthal y de los homínidos que ya tenían esas nociones en sus lenguajes naturales. Es claro que es por esos comportamientos característicos que humanos y animales nos entendemos –y mejor no te acerques a un perro que te muestra los dientes–. De manera que el lenguaje humano es producto social y especialmente del proceso de socialización que lo transmite de generación en generación; pero que, igualmente, se sustenta en la historia natural del hombre, en una cantidad innumerable de competencias que el uso del lenguaje implica, desde relacionar cosas, sacar deducciones lógicas, reconocer colores, producir tonos y reaccionar con lloros en la desgracia. De este modo, es tarea de la nueva lingüística proporcionar descripciones tan detalladas de las habilidades que requiera el habla, que éstas puedan definirse en términos fisiológicos, que den sentido a los investigadores de las funciones del cerebro. Y que se pueda así sacar a la lingüística de la etapa en que las reglas y esquemas que simbolizan las regularidades gramaticales no podían ser relacionadas con situaciones experimentales que confirmen o nieguen su existencia.

El habla trabaja, entonces, con una díada: los usos individuales y la experiencia acumulada anterior, con toda su complejidad y hasta incongruencias internas. Pero la experiencia del pasado lista para usarse es la práctica, no es la que viene en formato de regla explícita, sino la que viene con ejemplos, con modelos, imitaciones y otras formas prácticas de inducción de una regla. Y por eso justamente es muchas veces opaca al hablante. Si un niño construye en los primeros años de su vida su propia lengua, en interacción con su entorno familiar, es él mismo el organizador de su experiencia y conoce los sentidos y usos de las expresiones que ha concertado; pero cuando cae en cuenta de que tiene que adquirir el lenguaje de uso social para entenderse y hacerse entender por un círculo mayor de personas, entonces aprende las expresiones de manera funcional, sabe para qué usarlas y qué efecto tienen, aunque desconoce su estructura interna. Es por eso que a los adultos el lenguaje les es opaco.

### *La adquisición del lenguaje y la lógica interna del lenguaje*

Será importante, entonces, conocer cómo es que el niño adquiere el lenguaje, porque en la manera en que lo aprende está también la lógica interna del lenguaje. Así como aprendemos el lenguaje, así es. Esa lógica no tiene que ver nada con la construcción teórica, sino que es un instrumento práctico. De manera que el lenguaje se estructura en torno a ciertas habilidades donde la una supone a la otra. Esa secuencia de habilidades conforma la lógica interna del lenguaje y su universo de sentido. Esta lógica del lenguaje parte de aquello con lo que los niños y niñas vienen equipados al mundo: de sus reflejos. Entonces, la comunicación empieza con mamar, porque así reacciona el niño cuando sus labios rozán el pezón, y dejar de mamar cuando está satisfecho, a sonreír cuando reconoce ojos (personas), y chillar, cuando siente dolor o se cae, y también cuando siente ruidos, voces o luces fuertes. O cuando tienen sueño y no pueden dormir. Y los padres dirán que sus reflejos, que son automáticos, tienen otro sentido, porque ya los reconoce o porque se asusta, y es por esos malentendidos que en todas partes del mundo y en todas las culturas los padres incorporan a sus niños al universo de sentido y a la práctica social.

Eso es lo que se conoce como el proceso de socialización, el cual, si bien es consciente, no es guiado por los padres, ni tiene un currículo, ni estructura ni nada de eso; y sin embargo, es la tarea más importante, más larga y difícil que emprende un ser humano: adquirir el dominio del discurso cotidiano. Tarea que le toma cerca de 20 años y que le proporciona todos los instrumentos intelectuales para desarrollar cualquier otra tarea.

Lo importante es que se aprende con la lógica práctica y que es un proceso abierto, multilíneal y multidimensional. Tiene un motor interno que obliga al niño o niña a avanzar y avanzar vertiginosamente: hacerse entender y entender. Y esto en contextos prácticos inmediatos, para satisfacer sus necesidades básicas primero y luego las creadas por el mismo proceso: juego y afecto, y así empezar a hacerse entender y a entender a los otros y finalmente entenderse a sí mismo con esos mismos medios y técnicas que le proporciona el proceso de socialización, que avanza creando nuevas unidades de sentido, puesto que cada unidad de sentido está concertada e implica una relación social con ciertas reglas.

Es sorprendente que todas las madres digan que entiendan a sus niños y que diferencian sus lloros, pero no puedan, años más tarde, definir las unidades de sentido, salvo las más evidentes, como hambre y dolor. Esto significa que el proceso de socialización es parcialmente inconsciente y que es la manera como la especie traslada la capacidad de lenguaje y la cultura de una generación a otra. La transmisión de lengua-cultura es un recurso comparable con el de la reproducción genética y su resultado es la sociedad humana, lo que vendría a resolver la discusión acerca de la transmisión de cultura. No son ítems aislados los que propagan la cultura, es la adquisición del discurso cotidiano, con su propia lógica, que es el sustrato de toda actividad humana, y que todos los discursos usan, y que también la ciencia y la filosofía suponen, sustrato sin el cual no podrían operar.

Queda entonces claro que el lenguaje es el gran constructor de la práctica (praxis) social. El niño o niña desde un inicio tiene un desarrollo cognitivo (reconoce a personas), emocional (reacciona a luces, ruidos, se asusta por gritos), físico-sensorial (maneja el ciclo vigilia/sueño, mama, se fastidia porque requiere limpieza, coge con la mano, patalea con brazos y manos, llora por malestares y dolores y protesta cuando no lo atienden). El niño pronto requiere atención y juego y aprende a manipular a sus padres/entorno familiar para pedir más atención. Sabe entonces que tiene poder sobre otros y adquiere una relación consigo mismo. En la medida que construye nuevas unidades de sentido, va adquiriendo las funciones lógicas, como usar criterios para distinguir objetos y personas, imitar espontáneamente, reconocer regularidades y proponer cambios de reglas. Para los dos años, ya puede reconocer y proponer reglas; a los 4-5, puede jugar a extender el uso de conceptos como “animado” a objetos que sabe que no son animados y a intercambiar roles (jugar al maestro o a cambiar roles con los padres).

Por esta etapa el niño también certifica si algunos de los supuestos del lenguaje son compartidos y entonces pregunta si la luna nos sigue o si la sombra nace de los pies. Es con este tipo de habilidades que se construye el lenguaje paso a paso. Este es un proceso en el que las unidades de sentido/relaciones sociales se ensartan como un collar, donde unas suponen a otras. Por ejemplo, no puede reprender a alguien porque no cumple lo que ha dicho, si antes no aprende a “citar” a alguien. Este tipo de lógica lo encontramos en el Libro del Tao, por el siglo VII a III antes de Cristo, como medio de explicación del desarrollo social, que allí es interpretado como sofisticación y pérdida del sentido original. En consecuencia, el lenguaje es una construcción social práctica.

### *La visión del lenguaje*

No podemos pasar por alto el tema de la visión del lenguaje, ya que podría parecer que no me refiero al lenguaje, sino a un sistema de comunicación más simple y anterior al lenguaje, y que el lenguaje propiamente dicho empezaría recién cuando el niño aprende nombres. Pero eso es justamente lo que hay que evitar: que un prejuicio oriente nuestra percepción del lenguaje. Entre las visiones equivocadas del lenguaje, están la asunción de que las palabras representan aquello de lo que se habla, y que hoy día llamaríamos referentes (la posición del Tractatus de Wittgenstein); o la otra posición, según la cual el lenguaje está constituido por nombres, que supone que lo que se nombre ya existe o está listo antes de que venga el lenguaje a ponerle nombre, como quien pega una etiqueta a un pomo. Pero eso no siempre es cierto, pues hay experiencias en las que el lenguaje ofrece los criterios con que se distingue aquello de lo que se habla; es decir, que la experiencia es constituida por el mismo lenguaje.

Por eso es importante distinguir la lógica del lenguaje, que trata de todo aquello que es regla en el lenguaje, incluyendo los conocimientos que ayudan a distinguir “a” de “b”, y que son parte de las reglas del lenguaje y que se diferencian de otros conocimientos, como qué come la especie, o cómo se reproduce, etc., aspectos que no necesariamente contribuyen a distinguir nuestra especie de otras.

Lo importante es notar que podemos hacernos distintas visiones del lenguaje –de hecho, ha sucedido ya–, y que esas visiones, existentes antes de que hagamos teoría lingüística y filosofía, son parte de la cultura y fluyen en la construcción teórica sin que seamos conscientes de ello. Estamos, pues, al borde de un nuevo riesgo: el etnocentrismo. Riesgo que invalidaría todo lo pensado. Riesgo muy real, porque por ejemplo, cuando Humboldt dice que el lenguaje

está articulado y parte o partimos de “letras” que más o menos se equivalen con las unidades mínimas del lenguaje, los fonemas, que todavía están conectados con el sentido, nos estamos basando en la experiencia con alfabetos, y especialmente con el alfabeto griego, que es una experiencia griega y que ciertamente revolucionó y sistematizó la escritura, pero que por los estudios experimentales no tiene ninguna realidad psicológica, ni nada por el estilo: los fonemas no son parte de la experiencia de hablar que empieza más bien con la sílaba.

Es claro que los niños, cuando empiezan a gorgojar, lo primero que pronuncian son sílabas como [ta ta ta] o [ma ma ma]; eso tiene que ser así porque las consonantes solo son pronunciables en sílabas. Y no encontraremos ninguna evidencia para los morfemas como unidades mínimas; y en consecuencia, la unidad mínima del habla es la sílaba. Es la estructura de la sílaba de una lengua la que condiciona la capacidad de pronunciar una secuencia, no existe algo así como una secuencia de sonido de un morfema. Por tanto, el postulado de la articulación del lenguaje no se mantiene en su forma original con unidades mínimas, los fonemas, obviamente inspirados en el alfabeto griego. Tampoco se mantienen otros postulados de la lingüística de inicios del siglo XX, como que el cerebro solo guarda la información ordenada y sistematizada, porque si no su capacidad estaría desbordada con la cantidad de datos.

Pero el cerebro no organiza ni elabora nada por sí mismo, más bien guarda la información de manera holística, es decir, relacionada con situaciones comunicativas. No solo guarda lo que distingue un sentido del otro, una información elaborada, seleccionada, sino todos los datos, como el tono de voz y hasta la entonación, y años más tarde podemos evocar cómo un loro pronunciaba ciertas palabras. Los supuestos sobre la memoria humana estaban equivocados. Y podemos distinguir los pasos del abuelo y el ruido del motor del auto de casa. No solo los humanos. También los animales pueden realizarlo. Ese es otro prejuicio del que debemos deshacernos.

El último prejuicio del que debemos deshacernos, por ahora, es que el lenguaje es un sistema de signos. Ya hemos visto que el lenguaje no representa nada, simplemente aprendemos ciertas reglas, y regularizamos el comportamiento. Si el dolor de gases estomacales “a” me hace chillar, entonces viene ayuda “b”; puedo memorizar ese condicionamiento, y hasta repetirlo sin que el desencadenante, que son los dolores de gases, tenga lugar, todo para que me engrían, pero no es que los chillidos representen o signifiquen “dolor”, ni que el niño sepa qué es dolor ni pueda distinguirlo. Eso viene después.

El proceso de representación ideal es una invención del idealismo alemán cuyo sentido era idealizar o meter el mundo en la mente por medio de los significados. Los sentidos se definen de forma muy variada, según el tema, pero no se trata en ningún caso de algo así como una palabra y una representación unidos en un signo. En consecuencia, la lingüística adoptó de su medio social una visión cognitiva del lenguaje: que el lenguaje está para conocer y representar el mundo. Y si bien podemos asignarle al lenguaje dicha función cuando hacemos teoría, no es una función general y no sirve para explicar los usos del lenguaje.

Wittgenstein –que ensayó varias maneras para descubrir el sentido de las palabras, como ver su uso– dice en sus *Investigaciones filosóficas* que el sentido es lo que explica la explicación del sentido (Wittgenstein, 2001, p. 958). Tenemos que tener claro que eso puede ser varias cosas, como el sentido que quiere darle el hablante o la norma social que le da otro sentido a esa palabra. Y con esos conflictos vivimos a diario.

Caímos en cuenta del etnocentrismo de la lingüística cuando trabajamos la filosofía de lenguaje china, desde Confucio, los legistas, moístas y taoístas. Para todos ellos, el lenguaje es básicamente un conductor de relaciones sociales, sirve para manipular gente. Esta es una visión cultural del lenguaje, distinta de la eurocéntrica, que es cognitiva. Los pueblos amazónicos, que hemos conocido, por su parte, definen los sentidos más bien por lo que se llama ilustraciones gramaticales. Es decir, que un relámpago puede representar la brevedad de la vida y que un nido de abejas representa la maternidad para los harakbut. El uso de imágenes, en lugar de razones, los conecta con la comprensión emocional, distinta por cierto de la intelectual y la política. Y eso es algo que juega un rol en la práctica de la magia y la manipulación simbólica. Esta visión del lenguaje es justo lo que necesitan los curanderos.

Estas no serán las únicas visiones del lenguaje posibles. Por eso, necesitamos de un perspectivismo, porque las distintas visiones pueden haber captado aspectos válidos, pero es necesario refrendar cada visión con la experiencia que la sustente. No se trata de un relativismo total en el que todo es posible, ni es arbitrario. Hay que validar cada perspectiva. El comprobar las visiones que entran en la definición de las ciencias de las que tratamos, es, por lo tanto, un paso necesario e ineludible; si no, caemos en etnocentrismos.

El error de la visión cognitivista occidental queda más claro cuando tomamos en cuenta que nos introducen en el uso del dolor a través del comportamiento de dolor usando al mismo niño de ejemplo. Entonces, nos dicen que nos duele y nos consuelan, hay una reacción emocional, y nos preguntan qué nos duele, qué pasó, cómo sucedió, y mucho más. Así aprendemos qué es el dolor, no como un concepto que es parte de otros fenómenos internos, o sensaciones como hambre, sed, cosquillas e irritaciones. No es el conocimiento del dolor y sus diferencias de otros conceptos similares lo que caracteriza a este conocimiento gramatical: no es teórico, parte de la reacción y del comportamiento de dolor, es una práctica. El concepto de dolor que nos da el lenguaje no tiene nada que ver con las explicaciones científicas, porque los niños no podrían entenderlas. La lógica del dolor no es el conocimiento acerca del dolor en contraste con otros fenómenos similares; la manera en que el lenguaje define el concepto es muy diferente y ese es solo el concepto ofrecido por el lenguaje. En cambio, sí tiene que ver con que si nos consuelan y distraen a veces se va el dolor. Porque hay barreras para su percepción.

Lo cierto es que la lingüística mandó los "comportamientos acompañantes", como el lenguaje de gestos, a la semiótica; no reconoció su lugar en la lógica del lenguaje, lugar que está vinculado con una primera semantización del mundo. La filosofía de lenguaje los reconoció bien, pero dejó en claro que pensar no es rascarse la cabeza, y tener hambre no es lamerse los labios; no son, pues, los criterios de uso los que definen los sentidos de las palabras. Y esto ha sido así porque la filosofía del lenguaje puso sus mayores esfuerzos en la elucidación del habla adulta, cuando la clave para comprender el rol de los "comportamientos acompañantes" estaba en la manera en que nos introducen al lenguaje, en el habla de los niños; y porque si bien reconoce estos comportamientos como una posible entrada a las reglas del lenguaje, a la "gramática profunda", no desarrolla esta posibilidad. Y lo que caracteriza a esta manera de pensar es justamente que ponemos a la adquisición de lenguaje al centro de la experiencia con el lenguaje.

### ***La revisión de la experiencia del habla y la hermenéutica del lenguaje***

Finalmente, el ejercicio que hemos hecho es la revisión de la experiencia del habla, una revisión que nos permite entender mejor la praxis del habla y en base a esa nueva comprensión plantear mejor los objetivos a lograr, cómo se interrelaciona lo que queremos estudiar con otras ciencias y cómo se complementan.

Nuestro propósito se conectó mucho tiempo con la filosofía tardía de Ludwig Wittgenstein, pero de lo que se trata no es de buscar sustento en ninguna filosofía, cuyo propósito es resolver problemas filosóficos, sino más bien de entender los mecanismos del lenguaje cotidiano aplicándole sus propios medios, usando los mismos criterios y técnicas que se aplican en el lenguaje cotidiano.

En consecuencia, si mi pensamiento es lo que explica mi pensamiento o lo que se deduce de mi comportamiento, el sentido de mis palabras será lo que explico cuando explico el sentido o lo que se deduce de la práctica con esas palabras, las reglas establecidas. Y si sucede que lo que digo que pienso se contradice con mi forma de actuar, entonces lo que manda es mi forma de actuar. Así es la regla. Lo mismo es válido para el sentido de mis palabras, puesto que, si el sentido que les doy es distinto del que se deduce del uso establecido, el que prevalece es el uso establecido. Es así porque dar sentido o significar son casos específicos de pensar. Esto explica por qué el sentido no lo definen las definiciones, que explican lo que entendemos o queremos decir, sino que hay que ir a los usos establecidos, porque es allí donde se decide el sentido.

### *Entender*

Se nos ha explicado que entender consiste en coincidir con el otro y en lo que se coincide es en la codificación/decodificación de los mensajes. Pero entender no consiste solo en tener coincidencias: entender es un proceso que las personas construyen desde sus supuestos, los cuales, aunque totalmente aceptados o rechazados, no dejan de ser negociados, punto que implica ciertas bases comunes que organizan el diálogo, como no contradecirse a sí mismos, por ejemplo, o que no se cambie de opinión constantemente, –con alguien así no se puede tratar, diríamos–. De manera que se puede coincidir en por qué se discrepa en algo, y se puede estar de acuerdo en estar en desacuerdo, porque se entiende dónde y por qué se opta por posiciones distintas; y que, entendido esto, se queda de la mejor manera aunque no están de acuerdo.

La lingüística tiene que definir qué es heredable y está genotizado, y eso tiene que ser una habilidad física; no se diga que se puede genotizar la gramática, hay que definir las habilidades físicas. Porque eso es lo único que puede dominar el cerebro.

A medida que entendemos mejor el lenguaje tendremos lingüísticas más específicas, más especializadas y con modelos mejor puestos a prueba.

## Referencias bibliográficas

Austin, J. L. (1962). *How To Do Things With Words*: Oxford University Press  
Chad Hansen: Philosophy of Language in Classical China: [www.philosophy.hku.hk/cha/lang](http://www.philosophy.hku.hk/cha/lang) 4.11.2013).

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press

Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistics*. New York: Harper & Row

Coseriu, E. (1962). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Editorial Gredos.

Fodor, J. (1987). *Psychosemantics: The problem of Meaning un the Philosophy of Mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press

Hegel, G.; Friedrich, W. (1971). *Lógica*. Traducción Antonio Zozaya. Madrid: Ricardo Aguilera Editor

Hegel, G.; Friedrich, W. (1965). *System der Philosophie. Dritter Teil. Die Philosophie des Geistes*. In: *Sämtliche Werke. Jubiläumsausgabe in zwanzig Bänden*. Zehnter Band. Stuttgart-Bad Cannstatt: Friedrich Fromann Verlag, 1965

Helberg Chávez, H. (2012). *Aufgeklärte Praxis- Philosophie für das 21. Jahrhundert [La praxis lúcida – Filosofía para el siglo XXI]*. *CONCORDIA • Revista Internacional de Filosofía*. Universidad de Aachen, 2012-62

Helberg Chávez, H. (2012). *Cambio de época*. *Revista Solar*, UNMSM

Helberg Chávez, H. (2008). *Epistemología de la interculturalidad latinoamericana*. Lima, UNICEF: *El Vuelo de la luciérnaga*, No.1

Helberg Chávez, H. (2008). *Economía intercultural. La Nueva Armonía*. Lima: Proyecto de Pueblos Indígenas y Desarrollo Sostenible Convenio UNMSM - Universidad de Saskatchewan (Canadá).

Helberg Chávez, H. (2007). *Dimensiones de la realidad*. Lima: UNMSM, Facultad de Educación – Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 445 Págs.

Heinrich Helberg

Helberg Chávez, H. (2002). *Fundamentación intercultural del conocimiento*. Lima: Programa FORTE-PE

Helberg Chávez, H. (2002). *Pedagogía de la interculturalidad*. Lima: Programa FORTE-PE

Helberg Chávez, H. (1996). *Mbaisik. En la penumbra del atardecer... Literatura Oral Harakmbut*. Lima: CAAAP

Helberg Chávez, H. (1993). Terminología de parentesco Harakmbut. Artículo en: *Amazonía Peruana*, No 23, Tomo XII, pp. 107-140.

Helberg Chávez, H. (1989). Análisis funcional del verbo amarakaeri. Artículo en: *Temas de Lingüística Amerindia*. Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas. Eds. Rodolfo Cerrón-Palomino y Gustavo Solís Fonseca. Lima: CONCYTEC-GTZ, pp. 227-249.

Helberg Chávez, H. (1984). *Skizze einer Grammatik des Amarakaeri* (Bosquejo de una gramática del Amarakaeri). (Tesis doctoral). Berlin. pp. 1-514

Helberg Chávez, H. (1984 a). Zur Logik von 'Geist' und 'Geistern' (Acerca del "espíritu" y los "espíritus"). Artículo en: *Navicula Tubengensis. Studia in honorem Antonii Tovar*. Eds. Francisco Oroz Arizcuren, Eugenio Coseriu et alium. Tübingen: Gunter Narr pp. 177-187

Kenny, A. (2008). *Aristotle and Wittgenstein*. Conferencia dada el 7 de noviembre 2008. Reporte por John Preston

Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. i. Stanford, Calif.: Stanford University Press

Lao zi. (1994). *El libro del tao*. Traducción, Prólogo y Notas de Juan Ignacio Re-  
ciado. Edición bilingüe. México, D.F. octava edición, 1994

Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale* (1) . Paris: Plon, 1958

Lévi-Strauss, C. (1962). *La Pensée sauvage*. Paris: Plon, 1962

Ortiz Cabanillas, P. (2002). *Lenguaje y habla personal. El cerebro humano como sistema semiótico*. Lima: Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Port, R. ; Leary, A. (2005). Against Formal Phonology. *Language*, Volume 81, Number 4

Port, R. (2006). *Words, symbols and rich memory*. port@indiana.edu -http://www.cs.indiana.edu/~port/

Port, R. (2007). How are words stored in memory? Beyond phones and phonemes, *New Ideas in Psychology* 25, 143-70, www.elsevier.com/locate/newideaspsych

Port, R. (2007). *Phonology is not psychological and speech processing is not linguistic*. Manuscrito presentado a la Society Philosophy and Psychology Meeting in Toronto, Canada, Junio 2007

Port, R. (2008). *All is prosody: Phones and Phonemes are the ghosts of letters*. Pro-sody 2008 en Campinas, Brasil, Mayo 2008

Reichel – Dolmatoff, G. (1971). *Amazonian Cosmos. The Sexual and religious Symbolism of the Tukano Indians*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1971

Reichel – Dolmatoff, G. (1968). *Desana: Simbolismo de los Indios Tukano del Vaupés*. Bogotá, Universidad de los Andes y Editorial Revista Colombiana Ltda. 1968

Reichel – Dolmatoff, G. (2002). Brain and Mind in Desana Shamanism. *Journal of Latin American Lore*, Vol. 7, N.º 1, 1981, 73-98

Reichel – Dolmatoff, G. (2003). Desana Shamans' Rock Crystals and the Hexagonal Universe. *Journal of Latin American Lore*, Vol. 5, N.º 1, 1979, 117-128

Saffran, J. R. , Ann Senghas†, and John C. Trueswell. (2001). *The acquisition of language by children*. This paper is a summary of a session presented at the 12th annual symposium on Frontiers of Science, held November 2–4, 2000, at the Arnold and Mabel Beckman Center of the National Academies of Science and Engineering in Irvine, CA. Copyright © 2001, The National Academy of Sciences

Saussure, F. (1913). *Cours de linguistique générale*. éd Payot (1913) 1995

Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press

Suppes, P. (1976). Syntax and Semantics of Children's Language En: W.R. Har-  
nad, H.D. Steklis, & J. Lancaster (Eds.), *Origins and Evolution of Language and  
Speech*, Annals of the New York Academy of Sciences, 280. New York: New York  
Academy of Sciences, 1976, pp. 227-237.

Wittgenstein L. (2001). *Philosophische Untersuchungen*. Kritisch-genetische  
Edition. Herausgegeben von Joachim Schulte in Zusammenarbeit mit Heikki  
Nyman, Eike von Savigny und Georg Henrik von Wright. Frankfurt am Main:  
Suhrkamp Verlag

Wittgenstein L. (1978). *Bemerkungen über die Farben/ Remarks on Colour*. Edi-  
tadas por G.E.M. Anscombe, traducidas por Linda L. McAlister y Margarete  
Schättle. Edición bilingüe con un prefacio del editor. Berkeley y Los Angeles:  
University of California Press

Wittgenstein L. (1970). *Über Gewißheit*. Editado por G.E.M. Anscombe y G.H.  
von Wright. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag

Wittgenstein L. (1958). *Schriften I. Tractatus logico-philosophicus - Tagebücher  
1914-1916 - Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag,  
1969

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Traducción castellana de Al-  
fonso García Suárez y Ulises Moulines. Barcelona: Editorial Grijalbo

Winch, P. (1972). *Ethics and Action*. London: Routledge & Kegan Paul

# Los sentidos de sensación y percepción del verbo *agarrar*

## The sense of sensation and perception of the verb *agarrar* (grab)

Verónica Jenny Lazo García

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

veronica.lazo@unmsm.edu.pe

### Resumen

En el presente artículo, se describe los sentidos mentales del verbo polisémico *agarrar* y las estructuras sintácticas resultantes del perfilamiento de tales sentidos. El estudio es una aproximación a la red construccional de los usos lingüísticos en los que los hablantes describen diversos eventos con esta categoría compleja de sentidos, entre los cuales se establecen relaciones de semejanza de familia. Plantearemos, por tanto, que el perfilamiento de los roles semánticos determina la esquematización sintáctica, evidenciando con ello relaciones entre semántica y sintaxis. El análisis propuesto es tomado del enfoque de la Gramática de Construcciones, dentro de la lingüística cognitiva.

**Palabras claves:** *Semejanza de familia, clases verbales, roles semánticos, relato natural, gramática de construcciones*

### Abstract

In the present article, we describe the mental senses of the polisemic verb “*agarrar*” and syntactic structures resulting from the profiling of such senses. The study is an approximation to the constructional network of linguistic uses in which speakers describe various events with this complex category of meanings, among which family-like relationships are established. We will propose that the profiling of the semantic roles determines the syntactic schematization, thus evidencing relations between semantics and syntax. The proposed analysis is taken from the Constructions Grammar approach, within cognitive linguistics.

**Keywords:** *Family Resemblance, Verbal Macro Classes, Semantic Roles, Natural Narrative, Construction Grammar*

## Introducción

En el habla espontánea, prima la creatividad de los hablantes, quienes emplean el código no solo para representar la realidad, sino para transformarla y proyectar su subjetividad con sus interlocutores. Por ello, en la lengua cotidiana las palabras son principalmente polisémicas, como ocurre con el verbo *agarrar*. Así, por ejemplo, en (a) *Les agarré cariño a las arañas*, (b) *Mi cel no agarra señal* y (c) *Entonces agarra y le dice: «¿Y, vives por acá?»*, *agarrar* varía semánticamente (y también de forma sintáctica) de acuerdo al contexto, mediante procesos metafóricos y metonímicos, evidenciando el uso de formas y funciones con diferentes grados de prototipicidad entre los sentidos, y no solo con el prototipo *asir* (sentido material de control).

En el enunciado (a), el sentido es similar a [*empezar a*] *sentir*, y la construcción es ditransitiva; en (b), el sentido es muy similar al que describe *captar* y la estructura es transitiva; asimismo el enunciado (c) el sentido es similar al que describe *reaccionar*, y presenta una construcción intransitiva y está conectada a un verbo, cumpliendo una función similar a la de un modal. El verbo *agarrar* no tendría, pues, un solo sentido, ni todos tendrían que ser de control material: más que del sentido del verbo, se tendría que hablar del sentido de las construcciones convencionalizadas por los hablantes, quienes compartirían marcos o modelos cognitivos (Van Dijk, 1992; Fillmore, 1975, 1982).

El objetivo de esta investigación es establecer la red de esquemas construccionales del verbo *agarrar*, dentro del dominio mental, y explicar la variación semántico-sintáctica. Por ello, y de acuerdo con la gramática de construcciones, intentaremos explicar cómo la categorización léxico-sintáctica incide en la esquematización de las construcciones donde aparece la categoría polisémica *agarrar*, en el dominio mental. Defenderemos la idea de que las diferentes construcciones de *agarrar* son producto de la categorización léxico-sintáctica fijada por la experiencia, la cual consiste en los sentidos contextuales del verbo y los sentidos de las construcciones, que expresan la manera de conceptualizar los eventos por los hablantes, al perfilar ciertos participantes, de manera explícita o implícita.

Los verbos de la macroclase mental describen una entidad dotada de vida psíquica que mantiene o experimenta algún tipo de estado, cambio de estado o actividad interior perceptiva, sensitiva y/o cognitiva. Entre los diversos usos de *agarrar* los hablantes han fijado, además de los sentidos de control material, sentidos de percepción, que consisten en obtener información por medio

de algún órgano sensorial, los cuales se asociarían con el prototipo asir por medio de coger (asir y llevar a un lugar) y recoger (asir de un lugar). Los sentidos de sensación, en los que una entidad se ve afectada psíquicamente por algo, se asocian con asir por medio de dominar, ejercer control sobre otro. La figura 1 muestra la asociación del sentido de control con los sentidos de percepción y sensación dentro de la clase mental.

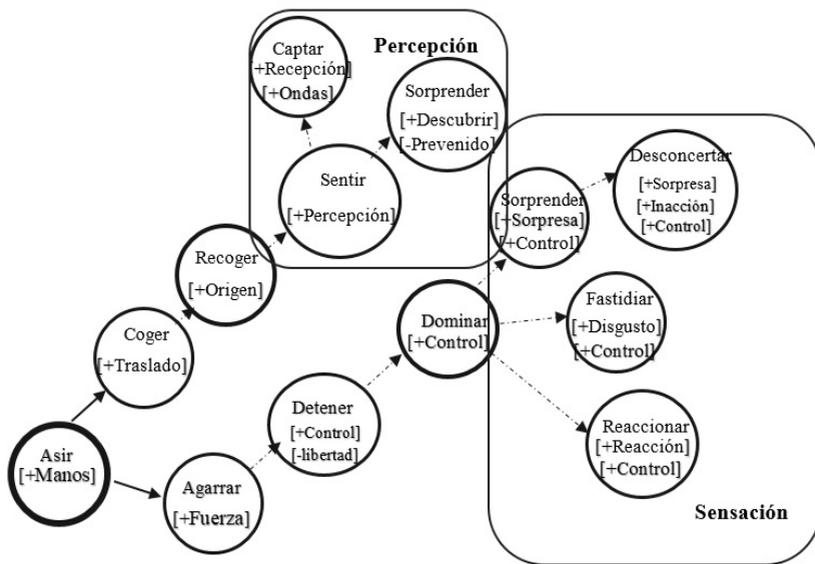


Figura 1: Asociaciones de los sentidos de control y mental del verbo *agarrar*

## 1. Clases verbales

Los verbos se clasifican conceptualmente —según el proyecto Adesse (Base de Datos de Verbos, Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español)<sup>1</sup>, que sigue un enfoque cognitivo de los significados de los verbos y sus esquemas— en seis macroclases, las cuales incluyen clases específicas, y en ellas participan argumentos variados. Esas seis macroclases son: mentales, relacionales, verbales, existenciales, de modulación y materiales.

1.1. Verbos de control: El control es un proceso que suele consistir en la limitación por parte de la primera entidad de la libertad de movimientos de la segunda o en la capacidad o disposición de la primera para usar a la segunda mediante algún tipo de contacto físico. Los argumentos prototípicos se enuncian

de la siguiente forma: Una entidad (A1) toma el control de otra (A2). La entidad A1 es el controlador y la otra entidad A2 es el controlado. Ejemplo:

(1) Cuando ya estoy agobiada de tanto trabajo, ya me están volviendo loca, agarro mi iPod, me voy a correr. (E78-PT Entre tú y yo 5/11/11)

1.2. Verbos de percepción: Una entidad dotada de órganos sensoriales, perceptor, (A1) tiene contacto objetivo a través de estos con alguna realidad del entorno u obtiene alguna información de este, percibido, (A2). En estos casos también puede aparecer un iniciador de la percepción. Los sentidos de percepción asociados con agarrar son sentir, sorprender y captar.

### **A. Sentir**

El sentido de este verbo es percibir, notar algo. Sus argumentos son percibido, perceptor y meta. En algunos contextos, los hablantes prefieren usar el verbo *agarrar*, en vez del verbo *sentir*, porque tiene un matiz semántico: 'empezar a sentir'; además, es un verbo con frecuencia material, y resulta más cómodo para el hablante, como presentamos a continuación:

(2) Parece que también a mí me agarró tirria ya para siempre. (E59-TE, Bryce Echenique Alfredo, El huerto de mi amada: 2002, Corde)

*Sentido*: El narrador cuenta cómo un personaje empezó a sentir tirria hacia él.

*Roles participantes*: meta (a mí me), perceptor (3.a p. sing.), percibido (tirria)

*Esquema sintáctico resultante*: S OI V OD (Construcción activa)

Al parecer esta elección inconsciente por parte del hablante de la construcción *a mí me agarró tirria* en vez de *empezó a sentir tirria hacia mí*, radica en que el sentido de la construcción está más fijada en la mente del hablante por la experiencia, en tanto que la construcción con *sentir* aparece en contextos formales, no cotidianos. *Sentir* está fuera del alcance cognitivo, por eso, oímos y decimos cotidianamente tengo frío, en vez de *siento frío*, donde la diferencia también se ubica en el modelo cognitivo de posesión en los casos de sustantivos escuetos (Garachana y Hilferty, 2005).

### **B. Sorprender**

El sentido de este verbo es 'descubrir algo o a alguien normalmente desprevenido'. Sus argumentos son perceptor y percibido. Ahora, los hablantes preferirían describir el evento con *agarrar*, pues añaden el matiz de control en la situación.

(3) El cablegrama estuvo circulando por todo el mundo, hasta que me agarró en Pativilca. (E21-TE, Corrales, Juan Apapucio: Crónicas políti codoméstico-taurinas, Perú, 1908, Corde)

*Sentido:* El narrador cuenta cómo el cablegrama lo descubrió y controló de forma sorpresiva.

*Roles participantes:* perceptor (el cablegrama), percibido (me)

*Esquema sintáctico resultante:* S OD V (Construcción activa)

En (3) se instancia la metáfora LAS COSAS SON PERCEPTORES. En (4), el perceptor es humano, por lo que no se instancia esa misma metáfora.

(3) Los agarraron en pleno juicio oral: pareja tuvo sexo en un baño de Tribunales. (E138- RS-Diario registrado, Mar del Plata, 7/17/16)

*Sentido:* El narrador cuenta cómo 3.a p. pl descubrieron a ellos de forma sorpresiva.

*Roles participantes:* perceptor (3.a p. pl.), percibido (los)

*Esquema sintáctico resultante:* S OD V (Construcción activa)

### **C. Captar**

No consideramos que sea un verbo de control, sino de percepción, ya que su sentido asociado con *agarrar* es recibir ondas, imágenes o emisiones radiodifundidas. Sus argumentos son perceptor y percibido. Al perfilarse el percibido, se instancia la metáfora LOS OBJETOS SON PERCEPTORES (como en 2).

(4) Mi móvil no agarra señal móvil, he intentado de todo pero no logro solucionar. (E103- RS Movildualsim.com 10/09/15)

*Sentido:* El narrador cuenta que su móvil no capta señal.

*Roles participantes:* perceptor (mi móvil), percibido (la señal móvil)

*Esquema sintáctico resultante:* S V OD (Construcción activa)

1.3. Verbos de sensación: Una entidad capacitada para tener sentimientos o emociones, experimentador (A1), se ve afectada psíquicamente por algo o muestra una determinada disposición subjetiva hacia algo, estímulo (A2). Ejemplos: desconcertar, fastidiar, reaccionar...

### **A. Desconcertar**

El sentido de *agarrar* asociado con desconcertar es 'sorprender a alguien dejándolo sin saber qué pasa o qué hacer, controlándolo'. Sus argumentos son experimentador y estímulo.

(5) - Doctor, comprenda usted...

- No, Martín, es usted el que tiene que comprender que si Inés no acepta todas las consecuencias e incomodidades del tratamiento, no merece ser su compañera.

Ahí sí que me agarró. Era una verdad como una catedral. Cuánto hubiera dado yo por soltar verdades de ese tamaño. (E53-TE, Bryce Echenique, Alfredo: La vida exagerada de Martín Romaña, 1995, Corde)

*Sentido:* El narrador cuenta que una verdad lo desconcertó, lo controló.

*Roles participantes:* experimentador (me), estímulo (una verdad)

*Esquema sintáctico resultante:* S OD V (Construcción activa)

### **B. Fastidiar**

El sentido de *fastidiar* asociado con la categoría *agarrar* es 'disgustar a alguien produciendo molestia'. Sus argumentos son experimentador y estímulo, como mostramos a continuación:

(6) ¿A ti no te agarró alguien de puerquito en la escuela, chata? (E31-TE- Fuentes, Carlos: La región más transparente-MÉXICO, 1958, Corde)

*Sentido:* El hablante pregunta si alguien la fastidió en la escuela.

*Roles participantes:* experimentador (te), estímulo (3.a p. sing.), manera (de puerquito)

*Esquema sintáctico resultante:* S OD V S(de) (Construcción activa)

### **C. Sorprender**

El sentido de *sorprender*, relacionado con los usos de *agarrar* en esta sección, es que un estímulo causa sorpresa a alguien y lo controla. Así se diferencia del sentido de *sorprender* en el dominio de percepción, el cual indica que un perceptor descubre a alguien desprevenido (percibido). Los argumentos del sentido de sensación son experimentador y estímulo.

(7) En la subida los agarró una tempestad de aire. Avanzaron penosamente. (E40-TE- Scorza, Manuel: La tumba del relámpago, 1988: Corde)

*Sentido*: El narrador cuenta que un fenómeno atmosférico los sorprendió.

*Roles participantes*: experimentador (los), estímulo (tempestad de aire)

*Esquema sintáctico resultante*: S OD V (Construcción activa)

#### **D. Reaccionar**

El sentido de *reaccionar* asociado con la categoría *agarrar* es responder a un estímulo determinado, por lo tanto los argumentos son experimentador y estímulo. Este sentido es muy importante, puesto que en la superestructura de los relatos, la reacción es la respuesta a la acción sorpresiva, problemática que se cuenta de un personaje. En los siguientes ejemplos, aparece dentro de una construcción compleja coordinada con un verbo.

(8) Una vez, este, conversé con una) un pata, y... Teina estaba que le llamaba la atención a Joaquín, y yo agarré, y yo agarré, le digo: “Oy, déjalo al bebe, ¡qué pasa!” - le dije, ¿no? (E67-CE-4-2009-M)

*Sentido*: El narrador relata cómo reaccionó ante una acción.

*Roles participantes*: experimentador (1.a p. sing.), estímulo (Teina estaba que le llamaba la atención a Joaquín)

*Esquema sintáctico resultante*: Cláusula 1 (ACCIÓN/ EST) (MD) agarrar (MD)  
Cláusula 2 (RESOLUCIÓN)

(9) No te metas- me dice. Mil veces, aunque sea, salte si no quieres ver que le griten a tu hijo <mejor agarra, retírate> porque le quitas autoridad... (E68-CE-4-2009-F)

*Sentido*: La interlocutora interrumpe el discurso expresando por anticipado una sugerencia frente a la acción penosa.

*Roles participantes*: experimentador (2.a p. sing.), estímulo (que le griten a tu hijo)

*Esquema sintáctico resultante*: Cláusula 1 (ACCIÓN/ EST) (MD) agarrar (MD)  
Cláusula 2 (RESOLUCIÓN)

## **2. Metodología**

La muestra está constituida por enunciados sincrónicos de diversas variedades lingüísticas (en redes sociales, entrevistas, conversaciones espontáneas), así como enunciados de los siglos XVI-XXI, registrados en el corpus diacrónico del español (Corde<sup>2</sup>). Para el análisis, tomamos como referencia los esquemas cons-

truccionales de la Base de Datos Adesse (Base de Datos de Verbos, Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español). En el marco de referencia se maneja conceptos cognitivos de la gramática de construcciones, así como conceptos de las teorías del significado dentro de la lingüística cognitiva, las clases de verbos y la teoría del relato natural.

### 3. Resultados

#### 3.1. Esquemas sintácticos resultantes de la macroclase mental

Los esquemas resultantes de las asociaciones con los sentidos de esta macroclase son construcciones transitivas activas, en las cuales el perceptor y el estímulo se asocian con el sujeto; el objeto percibido y el experimentador, con el objeto directo; la meta, con el objeto indirecto, y la manera, con el suplemento. En el caso del sentido de *reaccionar*, el estímulo es el enunciado anterior, y la resolución, inicia con un marcador consecutivo + el verbo *agarrar* + marcador y + verbo de acción. La tabla 1 contiene la relación léxico-sintáctica en los esquemas sintácticos asociados con los sentidos de percepción y sensación en la macroclase mental.

CONSTRUCCIONES		SENTIDO DE RELACIÓN-ADQUISICIÓN	ROLES PARTICIPANTES		
Activas	Percepción	Sentir	PCTR S	PCDO OD	META OI
		Sorprender	PCTR S	PCDO OD	
		Captar	PCTR S	PCDO OD	
	Sensación	Sorprender	EST S	EXP OD	
		Desconcertar	EST S	EXP OD	
		Fastidiar	EST S	EXP OD	MAN S (de)
		Reaccionar	EXP S	Cláusula 1 (ACCIÓN/ EST) (MD) <i>agarrar</i> (MD) Cláusula 2 (RESOLUCIÓN)	

**Tabla 1: Esquemización de los sentidos de la macroclase mental del verbo agarrar**

La figura 2 muestra la esquematización a partir de la categorización asociada con la macroclase mental.

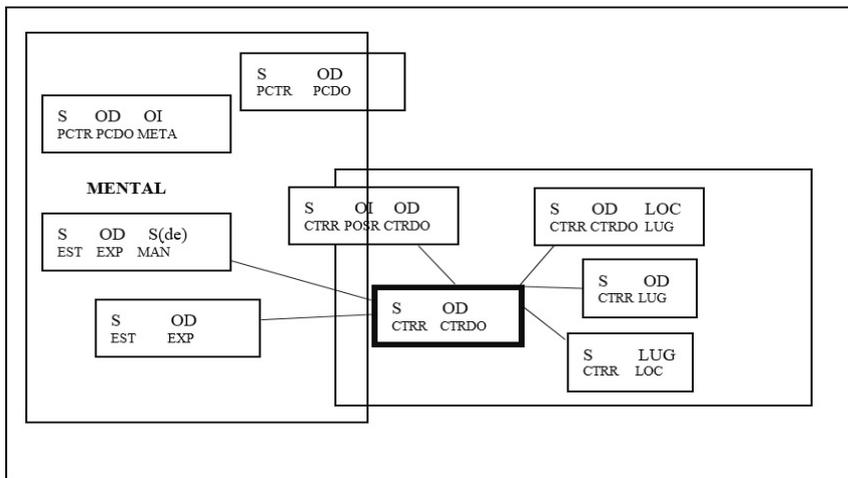


Figura. 2: Esquematización de la macroclase Mental asociada con el verbo *agarrar*

### 3.2. Frecuencia de uso

La figura 3 muestra las frecuencias de los sentidos de percepción y sensación dentro de esta macroclase. El sentido de percepción de *sorprender* es registrado en el siglo XVIII, mientras que en el siglo XX, *sorprender* (sensación), *fastidiar* y *desconcertar*; por último en el siglo XXI se registra el uso de *sentir*, *captar* y *reaccionar*.



Fig. 3: Frecuencias de uso de los sentidos de agarrar asociados con la macroclase Mental

### 3.3. Procesos metafóricos y metonímicos

#### *Perfilamiento del objeto percibido*

Al perfilar el objeto percibido, se instancia la metáfora LAS PERSONAS SON LUGARES.

A mí me agarró [tirria].

Meta      percibido  
↓  
Yo soy UN LUGAR

#### *Perfilamiento del perceptor*

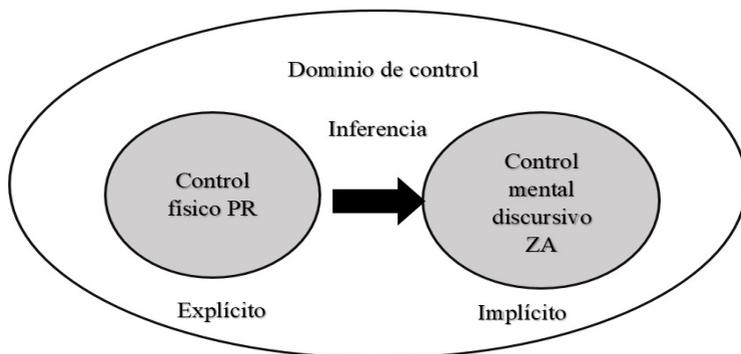
Al perfilar el perceptor, se instancia la metáfora LOS ESTADOS Y SENSACIONES SON OBJETOS CONCRETOS.

[1.a p. sing.]    Le agarré una cólera a mi pareja

Perceptor Meta    Percibido    Meta  
↓  
La cólera es UN OBJETO CONCRETO

#### *Proceso metonímico agarrar por reaccionar*

La construcción {(MD) agarrar + (MD) + verbo} por sí misma es significativa. A través de la categorización del sentido mental de reaccionar, lo cual permite categorizar a un solo argumento: el experimentador. La categorización se establece por la frecuencia de uso, la cual crea una rutina que sirve de base para su interpretación; y es producto de la metonimia, debido a que reaccionar forma parte del dominio de control, pero en ella se resalta el controlar la situación y no un objeto por contacto físico, sino la sensación frente a los hechos vividos y relatados en el discurso. La figura 4 ilustra el proceso metonímico involucrado.



**Fig. 4: Estructura interna de la metonimia EL CONTROL FÍSICO POR EL CONTROL DISCURSIVO**

La función textual de la construcción {(MD) + agarrar + (MD) + verbo} es señalar la resolución del relato, ya que frente a la complicación, las personas actúan o reaccionan. Los resultados de esas acciones pueden ser positivos o negativos, el conjunto de estas acciones se denomina RESOLUCIÓN. Lo interesante es la clase de verbos coordinados con agarrar, como decir, irse, retirarse, venir. Se entiende que solucionar un problema puede basarse en la palabra o el escape.

#### 4. Discusión

Como se ha podido apreciar, la categoría *agarrar* es una red de sentidos, entre los cuales se establecen distintas relaciones, y resultan en esquemas sintácticos variados fijados por el uso y la experiencia, de acuerdo a las características sociales, geográficas de los hablantes. La forma como se conciben los eventos desencadena diferencias sintácticas: existen modelos cognitivos que motivan preferencias entre los hablantes. Además, los diferentes tipos de construcciones generan cambios en la estructura semántica del agarrar. Queda comprobada, entonces, la flexibilidad sintáctica de los verbos, propuesta por García Miguel (2005)<sup>3</sup>, es decir, pueden encontrarse en más de un esquema, debido a que el contexto permite el perfilamiento de ciertos participantes.

Pese a esta flexibilidad sintáctica, la frecuencia de uso fija en la memoria de los hablantes estructuras prototípicas que sirven de modelo a otros sentidos. El verbo *agarrar* es prototípicamente transitivo, pero eso no significa que sean anómalos los enunciados intransitivos, solo son menos frecuentes, en ciertas variedades, pero cumplen una función específica en la comunicación.

Por su parte, la aparición de funciones sintácticas como suplementos, objetos indirectos en esquemas considerados básicamente transitivos, del verbo agarrar, corroboran la idea de que en la gramática, la semántica y la sintaxis no son dominios discretos, debido a que como fue propuesto por Ignacio Pereira (2013) la diferencia semántica entre construcciones se debe al perfilamiento de los roles argumentales.

Los esquemas sintácticos son correspondencias específicas entre funciones sintácticas y roles semánticos. García-Miguel (2005) asegura que los grados de esquematización prueban la relación entre léxico y sintaxis:

Los esquemas sintácticos son inherentes a las expresiones concretas que los realizan y en el proceso de esquematización no hay límites claros entre el dominio del léxico y el de la sintaxis, sino un continuo en el que intervienen diferentes grados y caminos de esquematización.

(García-Miguel, 2005, p. 177)

De este modo, la categorización o la conformación de la estructura lingüística es posible por la alta frecuencia de uso<sup>4</sup> (García-Miguel, 2005 y Calzado, 2015). Por último, la construcción {(MD) agarrar + (MD) + verbo} resulta de la esquematización del sentido de reaccionar. Debido a que en la categorización de este sentido solo se perfila un rol participante, en la sintaxis el resultado es una estructura intransitiva. Esto es posible por un proceso metonímico del control físico por el control discursivo.

## 5. Conclusiones

1. La forma como se conciben los eventos desencadenan diferencias sintácticas; así como los diferentes tipos de construcciones generan, explícita o implícitamente, cambios semánticos en la estructura semántica del verbo. Los esquemas gramaticales contienen imágenes convencionalizadas; la gramática es en sí misma significativa.

2. Los sentidos del verbo agarrar son categorías difusas que se asocian con otros dominios cognitivos y que relacionan, mediante cadenas de significados, diversos ámbitos de conocimiento como la macroclase verbal mental (asociado con 7 sentidos). Las redes conceptuales emulan las relaciones jerárquicas de semejanza de familia.

3. Debido a que la categoría agarrar no tiene un solo sentido, sus roles participantes no siempre son el controlador y el objeto controlado. Al emplearse en

construcciones específicas, el verbo perfila diferentes roles, que resultan en esquemas sintácticos variados. Estos roles se organizan en dominios que corresponden con las clases verbales, entre las que existen vínculos conceptuales como la metonimia.

4. El sujeto no siempre es un controlador humano, puede ser perceptor (sentido de percepción) o un estímulo (sentido de sensación). Asimismo, el objeto directo no solo expresa el significado del controlado, sino otras funciones, como el percibido o el experimentador.

5. Pese a la flexibilidad sintáctica, la frecuencia de uso fija estructuras más prototípicas que sirven de modelo a otros verbos. Esas estructuras más frecuentes son las transitivas en las que se perfilan dos participantes: el agente y el paciente, que se instancia en distintos roles, como ya hemos señalado arriba. Que *agarrar* profile solo un argumento como en el sentido de 'reaccionar' (agarró y dijo); dos argumentos, como en el sentido de 'sorprender' (lo agarró el terremoto); o tres argumentos como en 'sentir' (le agarré cólera a mi esposo) demuestra que el léxico no determina unívocamente las estructuras sintácticas, sino la misma construcción tras categorización.

6. Los hablantes prefieren usar una palabra de sentido material para describir eventos mentales. Pero *agarrar* aporta matices subjetivos que evidencian modelos cognitivos o marcos culturales adquiridos en la interacción social. Se evidencia que la creatividad de los hablantes depende de la no referencialidad, de la distancia de una teoría de la representación, de la no correspondencia del signo con las cosas. No podemos partir de ideas como sentidos etimológicos en el estudio de la lengua cotidiana, porque esta es ambigua, polisémica y creativa. No representa la realidad, la construye.

7. La reinterpretación sintáctica está motivada por extensiones metafóricas que permiten que las personas se entiendan como objetos y también como lugares; Asimismo, la metonimia reconocida es EL CONTROL FÍSICO POR EL CONTROL DISCURSIVO. Esto significaría que la lengua tiene su propia lógica.

8. El diseño del lenguaje no es tan perfecto como se ha creído siempre ni está predeterminado. La gramática se construye en cada acto de hablar. Los hablantes adquieren constantemente esos patrones o esquemas recurrentes a los que les asignan sentidos y con los que expresan sus subjetividades. Los hablantes producen consciente e inconscientemente construcciones sobre la base cultural que permite entender los mecanismos cognitivos.

## Referencias bibliográficas

Bybee, J. (2011). Usage-based theory and grammaticalization. En H. Narrog y B. Heine (Eds.), *The Oxford Handbook of grammaticalization*, pp. 69-78. Nueva York: Universidad de Oxford.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ed. Ariel.

Calzado, A. (2015). Las construcciones en la clase de español como lengua extranjera. Marco Ele, *Revista de Didáctica ELE*. (21)

Company, C. (2004a). ¿Gramaticalización o desgramaticalización? Reanálisis y subjetivización de verbos como marcadores discursivos en la historia del español. En *Revista RFE*, LXXXIV

Cuenca, M. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel.

Garachana, M. y Hilferty, J. (2005). ¿Gramática sin construcciones? *Verba*, (32), 385-396.

García-Miguel, J. (2005). Aproximación empírica a la interacción de verbos y esquemas construccionales, ejemplificada con los verbos de percepción. *ELUA*, Estudios de Lingüística, de la Universidad de Alicante, (19), 169-191.

Gras, P. (2010). Gramática en interacción: una propuesta desde la gramática de construcciones. En Sueiro, J., Cuevas, M., Dacosta, V., Perez, M. R. (eds.) *Lingüística e hispanismo*, (pp. 283-298) Lugo: Ed. Axac.

Ignacio, D. (2012). Construcciones de movimiento causado con el verbo poner: un estudio de corpus. *Literatura y Lingüística*, (27), 137-152.

10. Kleiber, G. (1995). *La semántica de los prototipos*. Madrid: Visor Libros.

Lakoof, G. y Johnson, M. (2001). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Martín, M. (2002) *Estudio contrastivo de la metáfora*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>> [12/06/16]

Traugott, E. C. (2011). *Revisiting subjectification and intersubjectification*. *De Universidad de Stanford*. [Recuperado de <http://web.stanford.edu/~traugott/resources/TraugottDavidseIntersbfn.pdf>].

Traugott, E. C. (2014). *Grammaticalization: an interview with Elizabeth Closs Traugott*. *ReVEL*, 12 (22). [Recuperado de [www.revel.inf.br/eng/](http://www.revel.inf.br/eng/)].

Van Dijk, T. (1998). *La ciencia del texto*. Barcelona: Ed. Paidós.

---

<sup>1</sup> Adesse (Base de Datos de Verbos, Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español) es una base de datos de verbos y construcciones verbales del español que ofrece una caracterización sintáctico-semántica, alternancias de diátesis y frecuencias relativas de cada alternativa construccional para relaciones semánticas similares.

<sup>2</sup> Se encuentra disponible en la siguiente dirección: <http://corpus.rae.es/cordenet.html>

<sup>3</sup> García-Miguel dirige el proyecto Adesse, del cual hemos tomado como modelo de clasificación de los verbos en macroclases verbales, considerando el significado enciclopédico.

<sup>4</sup> La gramática de construcciones es un modelo de representación del conocimiento gramatical a partir del uso o de la experiencia. Es importante considerar el uso real del lenguaje, ya que las lenguas son instrumentos de interacción social y además porque la significación y las estructuras gramaticales emergen de la experiencia, es decir, del uso contextualizado del lenguaje.

# Los pronombres personales del mixteco: Un estudio comparativo entre dos variantes lingüísticas

## Personal pronouns of mixtec: A comparative analysis between two linguistic variant

*Ada R. Rázuri Martínez*  
*Instituto Lingüístico de Verano*  
*rosana\_razuri@sil.org*

### Resumen

En este artículo se describe los pronombres personales de dos variantes lingüísticas del mixteco: San Bartolomé Yucuañe y Magdalena Peñasco, ambas localizadas en el distrito de Tlaxiaco, estado de Oaxaca, México. Las formas en las que ambas variantes lingüísticas clasifican los pronombres son divergentes. La primera codifica factores como el género, la edad y la cercanía del hablante y oyente. La segunda, en cambio, solo enfatiza el respeto hacia el oyente.

**Palabras clave:** *Pronombres personales, variante lingüística, lenguas mixtecas*

### Abstract

This article describes and compares the personal pronouns of the Mixtec Language of the linguistic variant of San Bartolomé Yucuañe, with the linguistic variant of Magdalena Peñasco. Both are located in the district of Tlaxiaco, Oaxaca, Mexico. These are the ways the languages classify their pronoun changes from one to the other. The first, considers factors such as gender, age, and family and personal relationships. In the second variant of Mixtec, pronouns are only determined by the respect that is held with whom one is speaking. Considering these differences, we understand that these two variants of Mixtec have their unique way in using pronouns.

**Keywords:** *Personal Pronouns, Linguistic Variant, Mixtec Languages*

## Introducción

De las lenguas Oto-manguéanas proviene la familia mixtecana, que es una de las muchas lenguas que se hablan en México. Esta familia se divide en tres grupos lingüísticos que son como lenguas hermanas: el triqui, el cuicateco y el mixteco. Del cuicateco y el triqui han surgido pocas variantes lingüísticas, pero del mixteco, muchas. A los hablantes de este idioma se le llama “mixtecos”, ellos no solamente se ubican en el sur del país, sino también en parte de Guerrero y Puebla.

Una de las particularidades que caracteriza a los mixtecos es su identidad de grupo, por la cual han surgido muchas variantes lingüísticas y siguen surgiendo en la actualidad. Muchas veces dos pueblos a penas pueden hablar exactamente de la misma manera; de hecho, en algunos casos existen diferencias notables incluso de un barrio a otro. Este fenómeno ha dado lugar a diferentes estimaciones del número de lenguas mixtecas. Ethnologue registra 52 variantes lingüísticas, mientras que el INALI (2010) registra 81.

Se dice que hay una división lingüística en el mundo mixteco entre los pueblos que usan /d/ y los que usan /s/ en las palabras como “oreja” y “sacerdote”. En algunos pueblos estas palabras son *do'o* y *dutu*, y en otros son *so'o* y *sutu*. Los pueblos que usan *d* se encuentran al noreste, y los que usan la *s*, al sureste.

Esta realidad nos motiva a investigar esas diferencias existentes entre un pueblo a otro; en este caso, el uso de los pronombres personales en dos variantes lingüísticas. En San Bartolomé Yucuañe (código ISO-mvg) hay cinco pronombres que indican primera persona (incluyendo al pronombre inclusivo plural); cuatro pronombres para segunda persona y cuatro pronombres para tercera persona (solamente con el rasgo [+humano]); en el grupo de pronombres de tercera persona (con el rasgo [-humano]) hay siete pronombres; es decir, un pronombre para cada clasificación: animales, cosas esféricas, líquidos, deidades o personajes que se considera sagrados, objetos de madera o cosas manufacturadas, y las que caen en el rubro de pronombres que no pertenecen a las clasificaciones antes mencionadas.

Por lo antes dicho, lo que queremos lograr en este estudio es dar a conocer las diferencias de uso de los pronombres personales, según el contexto de uso de las dos variantes lingüísticas antes mencionadas. Se parte de un análisis base y luego se hace una comparación. Los datos adquiridos para el análisis base son de los nativohablantes de la comunidad de San Bartolomé Yucuañe, donde hace cuatro años vengo trabajando. Sin embargo, también se ha utilizado materiales

extras como cuentos, cuestionarios, conversaciones, y por supuesto, la observación para confirmar algunos datos confusos. Para el estudio comparativo se ha utilizado la gramática de esta variante lingüística, que fue publicada en el 2013 por el Instituto Lingüístico de Verano, cuya autora, Barbara de Hollenbach, tuvo la amabilidad de proporcionarme datos extras y ayudarme a resolver algunas dudas.

## **1. Categorías mentales que ordenan realidades**

Desde el punto de vista de la gramática tradicional, «el pronombre es una de las diez partes de la oración, la cual se declina por casos» (Nebrija, 1984 [1492], p. 180). Del mismo modo se dice que «con la denominación de pronombres personales se agrupan varias palabras, en número limitado, cuyo contenido se refiere a la noción de persona gramatical. Esta noción abarca a los tres elementos externos a la lengua que intervienen en todo acto de habla: el hablante, el interlocutor y el conjunto de todo lo demás» (Alarcos, 1994, p. 70). Pero si vamos un poco más a fondo observaremos que “los pronombres tienen que ver con las interrelaciones de las personas, esto es, de entes reales, como componentes del acto comunicativo básico, o sea, «hablante/oyente/cosa mentada», pero ello constituye solo un punto de partida” (Gallardo, 2004, p. 98). Esto quiere decir que «al utilizar el lenguaje contribuimos a crear la realidad que intentamos representar» (Duranti, 2000, p. 291). Sin embargo, no nos podemos quedar con este concepto superficial porque no llegaremos a comprender el modo de cómo el lenguaje va fusionado con la cultura, y más aún, de qué manera los hablantes de un idioma clasifican los símbolos/signos en su mente de tal modo que lo que dicen es meramente un conocimiento preconcebido y natural dentro de su cultura, porque para esto, debemos saber que «los símbolos son categorías mentales que los humanos crean y rotulan para comprender y ordenar las realidades en las que viven (...), y los símbolos juegan un papel clave para que las personas comprendan el mundo; dado que, organizan las experiencias en categorías mentales. Para comprender el mundo los individuos deben reducirlo a un número manejable de categorías» (Hiebert y otros, 2009, p. 269).

## **2. Los pronombres personales en contexto**

Zilstra (1995) afirma que el sistema pronominal es una clave importante para entender el mundo mixteco. Ellos tienen diversos pronombres para organizar sus conocimientos, por lo que ella establece la siguiente clasificación: «pronombres para los seres humanos masculinos, los seres

humanos femeninos, los animales, los espíritus y lo que se considera divinidad, tales como el dios de la lluvia, las estrellas, la luna, el sol y hasta el sacerdote; también el líquido, la madera, las cosas esféricas y los objetos inanimados tienen pronombres propios...» (Zilstra, 1995, p. 6).

Esta es una visión general de la clasificación pronominal en el mixteco porque cabe mencionar que cada variante lingüística tiene sus propias particularidades. Digo esto porque en San Bartolomé Yucuañe hay factores específicos que influyen en esta clasificación. En el apartado siguiente los mencionaré.

Otra característica importante en la cultura mixteca es que «tener un pronombre separado para los líquidos es una expresión no solamente de la importancia tradicional del dios Savi de la lluvia, de quien los mixtecos derivan el nombre para sí mismos: La gente de la Lluvia. El dios de la lluvia es una de muchas deidades y espíritus, pero considerando su importancia, no se refieren a él con el pronombre "regular" para la divinidad, sino con un pronombre especial, que entonces, probablemente por asociación, se confiere al resto de líquidos» (Zilstra, 1995, p. 6). Por eso, estoy de acuerdo cuando Benveniste (1971) afirma que «los pronombres personales son realidades de discurso, y así el lenguaje reproduce el mundo sometiéndolo a su propia organización o cosmovisión» (p. 27).

### **3. Factores que influyen en la clasificación de los pronombres personales**

Los tratamientos de cortesía es un factor importante para considerar cuando se trata de analizar los pronombres personales, sabiendo que cada cultura maneja un conjunto de parámetro diferente. En el caso de la variante lingüística de SBY, se observa que la familiaridad, la edad, el respeto y la cercanía entre hablante, oyente y referente son factores que influyen en la clasificación. Por lo que la definición de Criado de Val (1972) es acertado en cuanto a los tratamientos, pues él afirma que esto se fundan en la estimación mutua de los interlocutores. Además, afirma que es preciso, para su descripción, la relación previa entre estos y su contexto mental.

Criado de Val (1972) también afirma que:

En todo diálogo hay una mutua valoración (categoría social, grado de familiaridad, edad, etc.) de los interlocutores. La expresión más directa de esta valoración por el lenguaje son los tratamientos, cuyo sistema

varía grandemente de unos idiomas a otros. Estoy de acuerdo con él cuando afirma que algunos idiomas a penas pueden diferenciar un tratamiento de cortesía con otro; sin embargo, hay otros en el que es necesario el conocimiento no solo del idioma, sino de las costumbres sociales para acertar con el tratamiento oportuno y justo.

(Criado de Val, 1972, p. 179)

Del mismo modo, otro factor importante es el género, pues también influye en la clasificación de los pronombres. Digo esto porque, mientras reco-gía los datos, pude darme cuenta que muchos de los pronombres no encajaban solamente considerando el uso de los tratamientos de cortesía. La realidad de la mixteca nos enseña que en una sociedad jerarquizada también se puede hacer distinción de género y no solamente de nivel social. Duranti (2000) dice que ciertas expresiones parecen estar asociadas a hablantes varones o mujeres, o por-que hay una actitud o una postura afectiva que se asocia con un género y no con el otro. En la actualidad, aunque no en todas las variantes lingüísticas, se observa este hecho.

Finalmente, es importante recalcar que cada cultura tiene la capacidad de clasificar según su contexto. Para este caso, existe un grupo de pronombres personales que clasifica a un grupo con rasgo [-humano], a lo que yo le llamo “Los otros pronombres”. Se dice que el lenguaje es un signo; por tanto, debe-mos tomar en cuenta la manera en que estos signos hacen que los seres huma-nos formulen estructuras simbólicas, establezcan clasificaciones, jerarquías, etc. Hiebert y otros (2009) sostiene: «un signo es algo que representa (simboliza, significa, evoca, recuerda, señala, encarna, tipifica, denota se refiere a) alguna otra cosa en la mente de una persona o una comunidad» (p.266). Esta definición nos muestra que los pronombres son un vehículo que expresa la realidad de una comunidad en particular, sabiendo que un símbolo es un tipo de signo. Entiéndase símbolo como: «categorías mentales que los humanos crean y rotulan para comprender y ordenar las realidades en las que viven» (Hiebert, 2009, p. 268). En este sentido, entendemos que este es el recurso que una comunidad toma para crear, pensar, rotular y expresar su conocimiento del mundo.

#### **4. Descripción de los pronombres personales de San Bartolomé Yucuañe<sup>1</sup>**

Primero cabe decir que los pronombres personales en el mixteco se di-viden en dos campos: dependientes e independientes (en este grupo se considera también a los pronombres compuestos con *maa* “enfático”). La

clasificación de los pronombres personales dependientes de esta variante lingüística está influenciada por el género, edad, respeto, familiaridad y cercanía. En el apartado 4.2 se muestra un cuadro de estos pronombres, según su contexto de uso. Pero a grandes rasgos menciono que hay cinco pronombres para primera persona (incluyendo al pronombre inclusivo plural); cuatro pronombres para segunda persona; cuatro pronombres para tercera persona (solamente con el rasgo [+humano]). El grupo de pronombres de tercera persona (con el rasgo [-humano]) se muestra en otro cuadro, estas hacen referencia a animales, cosas esféricas, líquidos, deidades o personajes que se considera sagrados y un pronombre para objetos de madera o cosas manufacturadas que caen en el rubro de “Los pronombres de otros géneros”.

#### 4.1 Pronombres independientes

Los pronombres independientes son los que pueden funcionar por sí mismos dentro o fuera de una oración. Estos pronombres generalmente se usan en un discurso. No estudiaremos este tema aquí, pero se hará mención de algunos ejemplos.

- (1) Maa sa nani Carmen.  
ENF 1R IMPFV\llamarse Carmen  
'Yo me llamo Carmen'.
- (2) Saña ka'an.  
1R IMPFV\hablar  
'Yo hablo'.
- (3) Ndiijn, jini ni ka'vi ni.  
2R IMPFV\saber 2R IMPFV\leer 2R  
'Usted sabe leer'.

#### 4.2 Pronombres dependientes

Los pronombres dependientes básicamente se clasifican de la siguiente manera: respeto, familiar y cercanía. Dentro de ella se involucran los factores que mencionamos anteriormente: género y edad. Estos pronombres son formas enclíticas y se apoyan en la palabra anterior. Además no tienen un significado propio cuando están aislados de la oración.

Los pronombres dependientes en el mixteco hacen referencia al hablante, al oyente o a un referente (tercera persona). Estas expresan el sujeto del verbo, el complemento de una preposición, el poseedor de un sustantivo y también pueden expresar el complemento del verbo. Así mismo, se presentan solamente cuando no hay un sustantivo o frase nominal que exprese el sujeto, complemento o poseedor.

En el siguiente cuadro se muestra el panorama general de la clasificación de los pronombres con el rasgo [+ humano]. Después de este cuadro se muestra algunos ejemplos de cada uno de ellos y una breve descripción de acuerdo a su contexto de uso.

Pronombre	Persona	Género del hablante	Género del Oyente - Referente	Contexto
sa	1R	Varón-Mujer	Varón-Mujer	Respeto
li	1FM	Mujer	Varón-Mujer	Familiaridad
ndi	1FV	Varón	Varón	Familiaridad
ta	1 INV	Varón	Varón-Mujer	Intimidad
o	1 INCL	Varón-Mujer	Varón-Mujer	Incluye al oyente
ni	2R	Varón-Mujer	Varón-Mujer	Respeto
lo	2FM	Mujer	Varón-Mujer	Familiaridad
ndo	2FV	Varón	Varón-Mujer	Familiaridad
ro	2FA	Anciana	Varón-Mujer	Familiaridad
rre	3RM	Mujer	Varón	Respeto
de	3RV	Varón	Varón	Respeto
ña	3M	Varón-Mujer	Mujer	Respeto
i	3F	Varón-Mujer	Varón-Mujer-niño-gente común	Familiaridad

**Cuadro 1. Pronombres según el contexto**

#### 4.2.1 Los pronombres dependientes de respeto

El pronombre de respeto u honorífico no cambia según el género. Así que *sa* equivale a *yo* cuando se considera al oyente como alguien a quien se debe respeto y *ni* equivale a *usted*. Pero no sucede lo mismo con los de tercera persona, porque cuando el oyente es de género masculino el hablante varón usa *de* (él), y las mujeres usan *rre* (él). Sin embargo, cuando el oyente es de género femenino el pronombre es el mismo; es decir, tanto el hablante masculino y femenino usan el pronombre *ña* (ella).

- (4) Tetatna, tnau'u                      kini      sa.  
 doctor   IMPFV\doler   cabeza   1R  
 'Doctor, me duele la cabeza'.
- (5) Vaji                      sa   vekikaxtnu'u                      sa   ja   nasa'a  
 IMPFV:venir   1R   INC:IRR\PL:decir   1R   para   REP:hacer  
 'Vine para decirle
- nuu ni iin jandiuxi ni ja ka'an                      nuu ñayivi      yu.  
 a   2R   un favor      2R   para   IRR\hablar      a   persona   ADL  
 a usted que me haga el favor de hablar con esa persona'.
- (6) Na orre ko                      de   yutnee.  
 qué hora   IRR:estar   3RV   mañana  
 '¿Qué hora estará mañana?'
- (7) Vaji                      sa   vekikoto                      sa   tekunija'nu   yu. ¿Nu iyo                      rre?  
 IMPFV\venir   1R   INC:IRR\PL:ver   1R   presidente   ADL   sí   IMPFV\estar   3RM  
 'Vine para hablar con el presidente. ¿Está él?'
- (8) Te maa ña chi                      ñatuu   nitna ini   ña ja                      ki'in   ña   yuku.  
 y   ENF   3M   pues   NEG   PFV:gustar   3M   para   IRR\ir   3M   cerro  
 'A ella no le gustaba ir al campo'.

#### 4.2.2 Pronombres dependientes de familiaridad

Para expresar familiaridad se usan pronombres como *ndi*, para primera persona, cuando el hablante es varón; cuando el hablante es mujer se usa *li*. Para segunda persona, se usan pronombres como *ndo* cuando el hablante es varón, y cuando el hablante es mujer se usa *lo*; también se usa *ro*, cuando el hablante es una mujer anciana. Para tercera persona, en este contexto de familiaridad, se usa el pronombre *i* (él/ella), cuando el referente es un niño o alguien de menos edad que el hablante, o a veces una persona desconocida. Es más o menos como “tutear” en español.

- (9) Te ki'in ndi ji'in se'e ndi ya'a.  
y IRR\ir 1FV con hijo 1FV este  
'Me voy con mi hijo'.
- (10) ¿Skee-ka li jaku ndeyu ya'a?  
IMPFV\servir-más 1FM poco comida este  
'¿Te sirvo más comida?'
- (11) Saka'nu ini ndo, vaa Juaa.  
IMPFV:disculpar 2FV compadre Juan.  
'Disculpeme, compadre Juan'.
- (12) Nawa sa'a lo.  
qué IMPFV\hacer 2FM  
'¿Qué haces?'
- (13) Te kotondee ro chi sanaani-ka chi kixi rre.  
y IRR\mirar 2FA pues de repente-más pues IRR\dormir 3RM  
'Te fijas, porque no vaya ser que se duerma'.
- (14) Manuel ja nikukaji ini naxa satniñu i.  
Manuel ya PEFV:aprender cómo IMPFV\trabajar 3F  
'Manuel ya sabe cómo trabajar'.

#### 4.2.3 Pronombre dependiente de cercanía

Hay un tercer contexto, se trata del pronombre de primera persona *ta* que expresa amistad cercana con el oyente: amigos, esposos, padre e hijos (as).

- (15) Masu yii ndo kuu ta.  
 NEG esposo 2FV PRS:ser 1INV  
 'No soy tu esposo'.

#### 4.2.4 Los pronombres de otros géneros

Existe otro grupo de pronombres personales de tercera persona con rasgo [-humano]. Cumplen la misma función de pronombre personal y se presenta en el mismo orden sintáctico dentro de la oración que el resto de pronombres.

Pronombre	Persona	Referente
ti	3A	Referente a animales
ti	3E	Referente a objetos esféricos
rre / de	3L	Referente a líquido
ya	3D	Deidad o lo que merece reverencia
nu	3MD	Objetos de madera y demás objetos manufacturados
i	3C	Para cosas que no tienen pronombre propio

**Cuadro 2. Pronombres de otros géneros**

El pronombre *ti* se utiliza para hacer referencia a los animales.

- (16) Iin chuun nitnii ti in tniñi ji'in tniñi ti.  
 un tecolote PFV:agarrar 3A un ratón con uñas 3A  
 'Un tecolote agarró un ratón con sus uñas'.

El otro pronombre que se escribe igual que el pronombre para animal, *ti*. Se usa para todo lo que culturalmente se considera un objeto esférico (palta, tomate, naranja, ajo, etc.).

- (17) Kuii ini ti te kuii yika ti  
 verde dentro 3E y verde espalda 3E  
 'Verde por dentro y verde por fuera,

te iyo yiki ti ko masu ñayivi kuu ti  
y IMPFV:tener hueso 3E pero NEG persona IMPFV\ser 3E  
tiene hueso, pero no es persona'.

El siguiente pronombre es para referirse a los líquidos, *rre*. Esta clasificación es importante; dado que el agua determina las cosechas necesarias para la supervivencia.

(18) Ja nichaa rre.  
ya PFV:regresar 3L  
'Ya regresó el agua'.

El pronombre de deidad ya hace referencia a lo que culturalmente se considera seres sagrados, como el sol, la luna, la lluvia y las estrellas. Hay una importancia tradicional del dios Savi de la lluvia, de quien los mixtecos derivan el nombre para sí mismos: La gente de la lluvia (Zylstra 1995, p. 4).

(19) Nika'an iin yaa choxiñi nuu sa te nika'an sa ji'in ya.  
PFV:hablar un dios estrella a 1R y PFV:hablar 1R con 3D  
'Me habló la estrella. Yo hablé con ella'.

(20) I'ni xeen.  
caliente mucho  
'¡Qué calor!'

—Jon, xeen ka'yu sa'a ya.  
sí, mucho IMPFV\quemar IMPFV\hacer 3D  
'Sí, hace quemar mucho el sol'.

También en este grupo se incluye al sacerdote como una deidad, quizá porque cumple un rol religioso, que para ellos es muy respetado.

(21) Kee santu yu ichi te no'o ya veñu'u.  
IMPFV:venir santo ADL camino y IRR\ir 3D iglesia  
'Viene el santo por aquí, luego se va a la iglesia'.

Antiguamente, las enfermedades eran consideradas deidades que hacían mal a la gente.

- (22) Nda'vi xeen sa'a                      ña ya. Chi'i                      xeen ña ka'ni.  
pobre mucho IMPFV\hacer CC 3D IMPFV\agarrar mucho CC  
calentura  
'Pobrecita, está muy enferma. Tiene fiebre (lit. a causa del tiempo).'

El pronombre *nu* se usa para hacer referencia a árboles, madera y objetos manufacturados.

- (23) Leslie nija'nu i nduku yu te Pelu nijiso                      i nu.  
Leslie PFV:cortar 3F leña ADL y Pedro PFV:cargar 3F 3MD  
'Leslie cortó la leña y Pedro lo cargó'.

- (24) Nuja nakoo camión ja ne'e                      xeen yukuan.  
Ojalá REP:haber carro ya IMPFV\amanecer muy ahí  
'Ojalá haya camión temprano'.  
—Jon, weno jon koo nu.  
Sí seguro sí IRR\haber 3MD  
'Sí, seguramente habrá'.

Finalmente, el pronombre *i* se usa para asignar cosas que no tienen su propio pronombre; también algunas veces se usa para algo abstracto como los espíritus y ciertas enfermedades.

- (25) Sa'a                      dañu i tna'a tinuu o.  
IMPF\hacer daño 3N también ojos 1INCL  
'(La presión alta) también daña los ojos'.

- (26) Maa li chi ñatuu iyo li tachi ko iku  
ENF 1F pues NEG IMPFV\hay 1F diablo pero ayer  
  
chi nika-siu'u ña i.  
pues PFV:PL:asustar CC 3N  
'No le tengo miedo a los espíritus, pero ayer me asustaron'.

## 5. Análisis comparativo: San Bartolomé Yucuañe y Magdalena Peñasco

Lo que se puede observar es que en la variante de Magdalena Peñasco la clasificación pronominal se divide en dos: respeto y familiaridad, sin considerar el género como en la de San Bartolomé Yucuañe. Por otro lado, lo que ambas variantes lingüísticas sí comparten sin diferencia son los pronombres que indican respeto, tanto para primera y segunda persona. Pero en tercera persona la situación cambia.

(27) Nikana de, ja kokuu de presidente.  
 PFV:llamar 3V para IRR\ser 3V presidente  
 'Le nombraron para ser presidente'.

(28) Ña'a jana'a ma nikayokaa ña ñi'i.  
 Mujer antes DEF PFV:PL:HBT:subir 3M temascal  
 'Las mujeres de antaño acostumbraban bañarse en el temascal2'.

En la variante de SBY influye el género del hablante y oyente. Es decir, cuando el hablante y el oyente es varón, se usa el pronombre *de* (él); cuando el hablante es mujer y el oyente es varón, se usa el pronombre *rre* (él). Finalmente, cuando el hablante es varón/mujer y el oyente es mujer, se usa el pronombre *ña* (ella).

También hay diferencias cuando nos referimos a los pronombres familiares, porque en la variante de MgP, se usan los pronombres *ri* “yo”; *ro* “tú”; *i* “él/ella”. «Aunque hoy en día el uso de *ri* y *ro* está extendiéndose entre adultos; esto probablemente refleja la extensión de *tú* en español durante las últimas décadas. Sin embargo, algunos en la Sección Primera de Magdalena no usan *ro* ni *ri*; hablan siempre de *ni* y *sa* con sus hijos y con sus esposos; es decir, no hacen diferencia entre formal y familiar. Aún entre niños usan *ni* y *sa*» (Erickson, 2013, p. 48)

(29) Kuan koo ri nuya'vi.  
 INC\ir PL\IRR 1F plaza  
 'Vamos a la plaza'.

(30) Chinee tutu ro a nuu bolsa ro a te ki'in ro skuela.  
 IRR:meter papel 2F DFC cara bolsa 2F DFC y IRR\ir 2F escuela  
 'Mete tus papeles en tu bolsa y vete a la escuela'.

En SBY el factor género vuelve aparecer. Tenemos *ndi* (yo-hablante varón); *li* (yo-hablante mujer); *ndo* (tú-hablante varón); *lo* (tú-hablante mujer); *ro* (tú-hablante mujer anciana). Y por si fuera poco también existe en esta variante un pronombre que indica cercanía o intimidad, *ta* (yo-hablante varón). El siguiente cuadro muestra las diferencias en ambas variantes lingüísticas.

	Mixteco de SBY	Mixteco de MgP	Español
<b>Primera persona</b>			
Familiar mujer (AG)	li	ri	yo
Respeto AG (AG)	sa	sa	
Familiar varón (AG)	ndi	ri	
Familiar íntimo varón (AG)	ta	-	
Plural inclusivo AG (AG)	o	o	nosotros
<b>Segunda persona</b>			
Respeto AG (AG)	ni	ni	usted
Familiar mujer (AG)	lo	ro	tú
Familiar varón (AG)	ndo		
Familiar anciana (AG)	ro		
<b>Tercera persona</b>			
Respeto mujer (V)	rre	de	él/ella
Respeto varón (V)	de	de	
Respeto AG (M)	ña	ña	
Familiar AG (AG)	i	i	-
Seres sagrados o deidad	ya	ya	
Líquido	de / rre	de	
Objetos esféricos	ti	ti	
Animales	ti	ti	
Madera u objetos manufacturados	nu	tnu	

**Cuadro 3. Cuadro comparativo**

## 6. Buscando familiaridad en los pronombres personales

Dado que el español es un idioma familiar para muchos, hacer una comparación final entre el español y el mixteco ayudará a ver las diferencias entre una y la otra.

(a) En el español la marcación de persona es parte de la conjugación del verbo, pero en el mixteco no.

(b) En el español los pronombres son usados optativamente para dar énfasis, pero en el mixteco generalmente son obligatorios.

(c) En español hay casos para el sujeto, complemento directo, complemento indirecto, término de preposición y poseedor, en cambio el mixteco no tiene casos.

(d) En español la forma plural no diferencia entre inclusivo y exclusivo como lo hace el mixteco. En el mixteco la forma inclusiva o nosotros es diferente a la forma exclusiva *sa*; En el primer caso, se emplea para un grupo que incluye a los oyentes. Cuando se usa para varias personas, generalmente, se usa una partícula que señala el plural. También se usa cuando una persona está pensando o hablándose así mismo. Por otro lado, la forma exclusiva se expresa con *sa* cuando no incluye (si es uno o más de uno) al oyente o los oyentes.

(e) En español hay diferentes pronombres para singular y plural, en cambio en el mixteco se usan los mismos pronombres para expresar esto.

(f) En el español hay pronombres para respeto y familiar solamente en segunda persona; sin embargo, en el mixteco de SBY y MgP hay pronombres de respeto y familiares para primera, segunda y tercera persona. En el mixteco de SBY estos pronombres familiares incluyen factores como edad, género. También esta variante hay un pronombre que expresa otro grado de intimidad.

(g) En el español hay dos géneros gramaticales, en el mixteco hay dos géneros naturales para personas adultas, más otro género para jóvenes y niños, para animales, líquido, cosas esféricas, seres sagrados y objetos de madera o manufacturados. Estos géneros son parcialmente naturales y parcialmente culturales.

(h) En el español no hay diferencias para marcar el género del hablante u oyente, pero en el mixteco de SBY se dan estas diferencias.

(i) El español carece de pronombre para el complemento conocido; sin embargo, el mixteco tiene un pronombre para indicar complementos sin especificar la persona.

## Conclusiones

1. “Las culturas son los mundos mentales que las sociedades construyen para vivir en un mundo confuso: para darle orden y significado; y los símbolos son ladrillos que se usan para construir estos mundos” (Paul G. Hiebert y otros, 2009, p. 269). Del mismo modo, el autor afirma que “los símbolos son categorías mentales que los humanos crean y rotulan para comprender y ordenar las realidades en las que viven. Dado que, sin ellos los individuos no pueden pensar y ordenar las realidades en las que viven”. También Becker (2002) afirma que “La lengua es un sistema de medios de expresión apropiados para un fin. [Por tal motivo] “al analizar cualquier hecho lingüístico hay que tomar en cuenta su función que cumple en el proceso social. Esta función es como un conjunto de estrategias simbólicas que forman parte del tejido social y de la representación individual de mundos posibles y reales”. (Duranti 2000, p. 22). En la lengua mixteca los pronombres expresan esta realidad; es por ello que a través de ella, podemos conocer la manera en que esta cultura piensa. Una evidencia son los factores involucrados en el momento de clasificar. Por eso ahora tenemos claro que el sistema de pronombres mixtecos es una clave importante en la cultura.

2. Sin embargo, cabe mencionar que no todas las culturas usan los mismos criterios para clasificar los pronombres. Como hemos visto, ni siquiera es lo mismo en las variantes del mismo idioma, los resultados de este estudio comparativo hace evidente este hecho. Entonces, podemos afirmar que hay variantes lingüísticas del mixteco donde factores como el género, la edad, la familiaridad e intimidad es importante, y en otras solamente el factor respeto y familiaridad son considerados.

## Referencias bibliográficas

Alarcos, E. (1994). *Gramática de la Lengua Española*. Primera edición. Madrid: Espasa-Calpe.

Benveniste, É. (1971). La naturaleza de los pronombres. En *Problemas de Lingüística General*. México: Siglo XXI.

Becker, A. (2002). *Análisis de la Estructura pragmática de la cláusula en el español de Mérida* (Venezuela). Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies17/index.htm>

Criado de Val, M. (1972). *Fisionomía del español y de las lenguas modernas*. Madrid: SAETA.

De Nebrija, A. 1984 [1492]. *Gramática de la lengua castellana. Estudio y edición de Antonio Quilis*. Madrid: Editora Nacional. Recuperado de [http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pagina\\_FyF\\_2004/introduccion/Gramatica\\_Nebrija.pdf](http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pagina_FyF_2004/introduccion/Gramatica_Nebrija.pdf)

Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Primera edición en Cambridge University Press. Madrid, España: Lavel, S.A.

Erickson de Hollenbach, E. (2013). *Gramática del mixteco de Magdalena Peñasco (Sa'an ñuu savi)*. Primera edición. Serie de gramáticas de lenguas indígenas de México 13. E.U.A.: En los talleres de Snowfall Press, Phoenix, AZ.

Paul G. Hiebert, R. Daniel Shaw, Tite Tienou. (2009). *Hacia un entendimiento de las religiones populares: una respuesta cristiana a las creencias y las prácticas populares*. Primera edición. Córdoba: Recursos Estratégicos Globales (REG).

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2010). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. Agrupación lingüística: mixteco. Familia lingüística: Oto-man-gue. México. Recuperado de [http://www.inali.gob.mx/clin-inali/html/l\\_mixteco.html](http://www.inali.gob.mx/clin-inali/html/l_mixteco.html)

Instituto Lingüístico de Verano (ILV, A.C.). (2016). *La familia mixteca*. Oaxaca. Recuperado de <http://www-01.sil.org/mexico/mixteca/00e-mixteca.htm>

Zylstra, C. F. (1995). *Cosmovisión Mixteca. Material de enseñanza*. E.U.A.: Seminario Fuller, clase dirigida por el Dr. Charles Kraft.

---

<sup>1</sup> Abreviaturas utilizadas: 1F = primera persona familiar; 2F = segunda persona familiar; 3M = tercera persona mujer; 3V = tercera persona varón; ADL= artículo definido lejano; AG = ambos géneros; CC: complemento conocido; DEF = artículo definido; DFC = artículo definido cercano; IRR = irrealis; HBT = habitual; IMP = imperativo ; INC = incoactivo; MgP = Magdalena Peñasco; NEG = negación: PL=plural; PFV = perfecto; IMPFV = imperfecto; REP = repetitivo; SBY = San Bartolomé Yucuañe; V = varón; 1R = primera persona respeto; 1FM = primera persona familiar (hablante mujer); 1FV = primera persona familiar (hablante varón); 1INCL= primera persona inclusivo; 1INV = primera persona-cercano (hablante varón); 2R = segunda persona respeto; 2FM = segunda persona familiar (hablante mujer); 2FV = segunda persona familiar (hablante varón); 2FA = segunda persona familiar (anciana); 3RM = tercera persona respeto (hablante mujer); 3RV = tercera persona respeto (hablante varón); 3M = tercera persona respeto femenino (hablante ambos géneros); 3N = tercera-neutro; 3A = animales; 3E = objetos esféricos; 3L = líquidos; 3D = deidad; 3MD = objetos de madera o manufacturados.

<sup>2</sup> Recinto tipo horno artesanal que alberga a más de una persona. Se usa para hacer baños medicinales a vapor o para realizar rituales.

# La internalización del discurso racista en los jóvenes asháninkas<sup>1</sup>

## The Internalization of the Racist Discourse in Ashaninka Young People

*Nila Vigil Oliveros*  
*Universidad San Ignacio de Loyola*  
*nila.vigil@usil.pe*

*Roberto Zariquiey*  
*Pontificia Universidad Católica del Perú*  
*rzariquiey@pucp.edu.pe*

### Resumen

El objetivo de este artículo es dar cuenta de cómo el discurso racista de las élites de la ciudad de Satipo (provincia de la Selva Central del Perú) ha calado en los jóvenes estudiantes asháninka (pueblo indígena arawak) que han migrado de sus comunidades para hacer estudios profesionales en la ciudad.

**Palabras clave:** *Análisis Crítico del Discurso, asháninka, colonización mental, racismo, estudiantes.*

### Abstract

The aim of this article is explaining, through the Critical discourse analysis (CDA), how the racist discourse of the elites of the city of Satipo (province of the Rainforest of Peru) has penetrated and it has naturalized into the young Ashaninka students who have migrated from their communities to do their professional studies in the city.

**Keywords:** *Critical Discourse Analysis, Asháninka, Mental Colonization, Racism, Students.*

## Introducción

Como se sabe, el Análisis Crítico del Discurso busca desenmascarar el discurso de las élites que naturalizan y perpetúan el poder a través de sus prácticas discursivas colonizadoras. Se entiende discurso como lo define Van Dijk (2001, p. 191): «un evento comunicativo específico, en general, y una forma escrita u oral de interacción verbal o de uso del lenguaje, en particular». Asimismo, se sigue a Van Dijk en su noción de racismo de las élites (ibid):

[L]as formas más perjudiciales de racismo contemporáneo, a saber, las de las élites. Las élites políticas, burocráticas, corporativas, mediáticas, educativas y controlan las dimensiones y decisiones más cruciales de la vida cotidiana de las minorías [...] tales representaciones mentales racistas típicamente se expresan, formulan, defienden y legitiman en el discurso y pueden por lo tanto reproducirse y compartirse dentro del grupo dominante. Es esencialmente de esta manera en que el racismo es 'aprendido' en la sociedad. (Van Dijk, 2001, p. 191)

La élite, entonces, es el grupo de poder que busca perpetuar el orden de las cosas y oprimir a las poblaciones minorizadas; en este caso, las élites son el grupo mestizo que ocupa cargos importantes en la ciudad y la población minorizada, los asháninkas que han migrado de sus comunidades al centro de Satipo.

Este documento no presenta un estudio típico de análisis crítico del discurso, ya que no se analiza el discurso de los sectores hegemónicos sino el de un grupo de jóvenes indígenas que estudia en la ciudad de Satipo. Es interesante comprobar hasta qué punto, estos jóvenes reproducen el discurso de la sociedad dominante de la ciudad; es decir, el discurso que discrimina a los asháninkas. En ese sentido, los jóvenes asháninkas terminan por despreciar prácticas culturales que pertenecen a sus padres y abuelos, a ellos mismos. Queremos, entonces, dar cuenta de cómo se producen estos discursos de colonización mental en estos jóvenes en particular.

Para llevar a cabo esta investigación se analizaron diez entrevistas informales a jóvenes asháninkas entre 19 y 22 años que viven en la Municipalidad de Río Tambo, Satipo y estudian en institutos de educación superior que están más o menos a una hora a pie del Municipio. Las actividades académicas son en las

tardes de 4 a 9 p.m. En Satipo, estos jóvenes pueden hacer distintas actividades; y si bien algunos se emplean como *macheteros* para los colonos, parece que se dedican exclusivamente a sus estudios. Los que tienen dinero van a cabinas de internet, no solo a consultar las cuestiones para sus tareas. Estas entrevistas fueron transcritas literalmente y de ellas hemos extraído los párrafos a los que hemos aplicado el ACD.

Creemos importante señalar que todos los jóvenes entrevistados han sido niños afectados por la violencia política y nos ha llamado la atención que en ninguna entrevista los jóvenes nos hayan hablado de lo que el conflicto armado interno significó para ellos. Es menester tomar el silencio de estos jóvenes como el signo de algo. El silencio aquí es una voz de alerta.

En cuanto al tipo de ACD llevado a cabo, se realiza una lectura deconstructiva en la que se cuestionan y problematizan creencias, suposiciones e interpretaciones de la realidad que son consideradas verdades incuestionables (Infante et al., 2011).

## 1. El contexto en que estudian los jóvenes asháninkas

Debemos decir que la ciudad de Satipo es una ciudad mestiza donde los asháninkas son discriminados. Una manera de ilustrar esta sociedad racista la encontramos en la plaza de Armas de la ciudad, donde se halla esta placa:



Fig. 1: Placa en la plaza de armas de la ciudad de Satipo

Satipo está situada en un territorio donde han vivido los asháninkas desde mucho tiempo antes de que lleguen los colonos. No era una tierra vacía como lo podría sugerir la placa. Como sabemos, una de las formas de la discriminación es la invisibilización del otro. Aquí opera esa forma. Se considera que Satipo existe desde su fundación; es decir, desde la llegada de los mestizos. No se dice nada de la usurpación del territorio a los indígenas. Esto es silenciado por los hablantes/escritores de la placa. No se reconoce que es un territorio de otros. Todo ello ha sido borrado. Se identifica a los colonos como los sembradores del progreso y el desarrollo. Sin que se diga nada, se establece que los asháninkas representa el retraso y el subdesarrollo.

A pocos metros de esa placa, en la misma plaza de Armas de Satipo, se encuentra un monumento a un franciscano y en él se puede leer:



Fig. 2: Placa al misionero franciscano Rafael Gastelua

El franciscano es alma y guía de la evangelización y la colonización, y los colonos son sufridos. Como se ve, ni se menciona a quienes fueron el objeto de la evangelización. El discurso racista de las élites siempre contrasta el grupo de *nosotros* y el grupo de *los otros*. Hay varias formas de demostrar el racismo hacia *los otros*, la invisibilización es la que opera en este discurso. Los colonos son *sufridos*: quienes usurparon un territorio, son ahora vistos como víctimas. Pudieron *resistir* esos sufrimientos porque tuvieron un guía: **el franciscano**. Así, este monumento testimonia los valores mestizos de la religión y la colonización.

Las dos inscripciones en la plaza evidencian una forma de racismo solapado. No son discursos abiertamente racistas. Son discursos de autopresentación positiva, donde los hechos reciben nuevos nombres. La dominación se presenta como modernización, la colonización, como sacrificio. No estamos, pues, ante un discurso explícitamente racista sino ante una de las formas más sutiles de discriminación que es la invisibilización del otro.

Van Dijk propone el siguiente cuadrado valórico/ideológico para explicar el discurso discriminatorio de las élites:

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Resaltar todo lo bueno del “nosotros”</li><li>• Resaltar todo lo malo de “ellos”</li><li>• Mitigar todo lo bueno de “ellos”</li><li>• Mitigar todo lo malo del “nosotros”</li></ul> |
|---|

La estrategia que podemos encontrar en las placas es la radicalización del mitigar lo malo del nosotros. Los textos de esas placas tienen la función de ocultar, legitimar y manipular un hecho históricamente conocido *colonización* y convertirlo en *fundación de hombres sacrificados y valerosos*. Así, se deslegitima al *ellos* y se beneficia al *nosotros*.

## 2.- Análisis del discurso de los jóvenes

### 2.1. Naturalización de las formas negativas de los otros: “Salir adelante” como forma de huir de la discriminación.

Yo quisiera que mi hermanita salga adelante. Que tenga su profesión, para que no esté en eso que la hace la sociedad, la... discriminación.

Este párrafo es por demás inocente, pero nos muestra hasta dónde se ha asimilado el discurso de las élites. El joven ha experimentado el racismo por ser asháninka y ve como salida de ello tener una profesión, lo que significaría parecerse más a los mestizos.

### 2.2. Apropiación de la idea que minimiza los aspectos negativos que “los otros” tienen sobre “nosotros”.

Los asháninka pertenecen a la familia etnolingüística Arawak y son nombrados *nativos* o *campas* en sentido peyorativo. *Campa* es un sustantivo que realmen-

te es tomado como insulto por un asháninka pero resulta interesante observar cómo, cuando se les pregunta al respecto, ellos tratan de minimizar la carga discriminatoria que sienten cuando así se los llama:

Quando uno, de repente, te dice *campa*, alguno les parecerá incómodo, pero para qué sentirse incómodo si yo soy, para que avergonzarse, para qué si me está diciendo mi verdad, si me está diciendo lo que yo soy, para que avergonzarme, más bien me dolería si me dicen *serrano* eso sí me dolería a mí porque no lo soy.

En este párrafo el joven refiere no sentirse discriminado si es llamado *campa*, pero asegura también que quizá a otros de su grupo sí les puede parecer incómodo. Aquí la pregunta sería por qué a él no y a otros sí. El joven dice: *Me está diciendo mi verdad*. Asumiría, entonces, que este calificativo, que es racista, le es propio. Quizá se pueda decir, desde una perspectiva optimista, que el joven se autoafirma como *campa* y reivindica el término. Luego señala que si se le llamase *serrano*, sí le dolería porque no lo es. Empieza a hacer aparición entonces un nuevo sistema arbóreo de discriminación como aquel del que nos hablaba Rivera Cusicanqui o las agresiones empiezan a ser combatidas con otras agresiones: *serrano* se convierte en término peyorativo del cuál sí podría estar dolido si es así calificado.

### 2.3. Asimilación de la ideología lingüística imperante: la subalternización de la lengua propia.

Schieffelin, Woolard, y Kroskity son los principales expositores de las ideologías lingüísticas, entendidas estas como las ideas que tienen las personas sobre el valor, la estética, la pureza de una lengua. Los autores sostienen que las ideologías lingüísticas son representaciones culturales, de manera implícita o explícita de la intersección de la lengua y los seres humanos en un mundo social. A partir de la ideología lingüística, que cree que una lengua es mejor que otra, se está discriminando no a las lenguas, puesto que sabemos que las lenguas no existen como realidades sino a partir de sus hablantes, así, la discriminación es a los hablantes de la misma. Una forma de discriminación lingüística se da al distinguir entre *lengua* y *dialecto*, donde se reserva el estatus de *lengua* para aquellas lenguas que hablan los grupos de poder y se usa el término *dialecto* para las lenguas de los grupos minorizados. Hemos escuchado en todos los entrevistados referirse a su lengua como *idioma* o *dialecto*.

Ahorita estoy aquí y él a mi amigo Edgar voy a intercambiar mis ideas, o enseñarlo a mi dialecto, a mi forma de hablar como se puede pronunciar. Él también me tiene que enseñar a su forma de hablar a su forma de decir en quechua.

Edgar es un mestizo que sabe quechua. El joven que hace el comentario es un asháninka que se refiere a su lengua como *mi dialecto*.

En las asambleas se habla puro idioma, pero a veces los que dirigen hablan castellano.

Es importante señalar que cuando se les pregunta qué lenguas hablan, ellos responden que hablan castellano e idioma, en ese orden. También, tomar en cuenta que según Van Dijk (1997, p. 22) «el orden de palabras [...] puede describirse no solo como estructuras abstractas, como se hace en lingüística, sino también en términos de las realizaciones estratégicas de los usuarios del lenguaje en acción». Referirse a su lengua como dialecto o como idioma tiene una connotación negativa. Si bien no se ha ahondado mucho en el sentido peyorativo del término, es sabido que *dialecto* se usa, en sentido no técnico, para referirse a una lengua considerada inferior; *idioma* también es usado con una connotación de valoración negativa, no solo por los asháninkas sino por los habitantes de la selva peruana, indígenas o no, para referirse a las lenguas indígenas.

Dada la recurrencia en los entrevistados a referirse al asháninka como dialecto, se le preguntó el asunto directamente a uno de los jóvenes:

Entrevistador: ¿Y por qué me dijiste que tu dialecto es el asháninka?

Estudiante: ¿Por qué hablo?, porque mis padres son asháninkas

Entrevistador: Ah no, ¿por qué me dijiste que es un dialecto?

Estudiante: ¡Dialecto!, donde nosotros conversamos, donde nosotros hablamos pe'

Entrevistador: ¿Entonces no es una lengua?

Estudiante: No, es una... es un idioma, no es una lengua pe'

Entrevistador: ¿No es una lengua el asháninka?

Estudiante: Leng... eso sí, un poco me decía ahorita, estoy recordando

Como se observa, el joven duda si el asháninka puede ser considerado una lengua. El distingue *lengua* de *idioma* o *dialecto*. Para él existe una estratificación, y solo cataloga como lengua a la hegemónica. En los grados inferiores de su escala estarían lo que él considera *dialectos* o *idiomas*. Como ya se ha dicho, esta es una idea generalizada, no solo con los indígenas de selva central sino con todos los de la Amazonía peruana.

Cuando se ha preguntado a los estudiantes si creen que es necesario hablar asháninka, todos responden afirmativamente. No ha habido un estudiante que diga que no se debería hablar asháninka. Pero cuando se les pregunta *qué lenguas hablan*, ellos contestan que hablan castellano y asháninka, aunque el asháninka solo lo hablan con gente que no sabe castellano. Es decir, si ellos están con personas que tienen en el asháninka su lengua materna, pero saben castellano, optan por el castellano. A la pregunta de *por qué es importante hablar asháninka*, la respuesta ha sido:

hablamos en idioma para que puedan hacer comprender a los que no entiendan castellano.

Nótese que la respuesta no ha sido *hablamos asháninka*, sino *hablamos idioma*; y que este solo se usa con quien no sabe castellano y solo sirve para que comunicarse con quien no es bilingüe. Es decir, para el muchacho, el castellano le sirve para comunicar todo lo que él quiere. La idea de que el asháninka se habla cuando el otro no sabe castellano es común en los jóvenes.

- ¿Con tus papas qué hablas?
- Asháninka. Mis papás no comprende castellano porque ha vivido más.
- ¿Con tus hermanos?
- En castellano porque ya entienden.

El asháninka, entonces, sería una lengua “transicional.” Cuando los asháninkas entienden castellano, no tendría sentido hablar en asháninka. Se está en un caso extremo de debilitamiento lingüístico. Se califica de extremo porque en situaciones de dominación y colonialismo, donde hay una lengua dominante y una oprimida, se usa la lengua del dominante para los procesos comunicativos entre los dos grupos. Como se nota, se está ante hablantes de un solo grupo, el grupo de los oprimidos, que le da privilegio comunicativo al castellano y rechaza su propia lengua. El uso del castellano incluso en los espacios propios es una muestra de que la dominación de la cultura es fuerte. Si la lengua, según Bourdieu, es un instrumento de dominación simbólica de primera magnitud (En Bourdieu y Wacquant 1992), el uso del castellano entre hermanos asháninka que hablan asháninka nos dice hasta dónde ha llegado tal dominación.

La deslealtad lingüística es clara y es menester tener presente que esta no se da porque los hablantes optaron por dejar el asháninka, sino porque algo los ha llevado a tomar esa decisión. Es importante encontrar la causa y ver si es posible revertirla. Vale la pena recordar, una vez más, que los estudiantes han sido sometidos a la escuela castellanizante, “civilizadora” y desaprendedora de lo propio. A los estudiantes se les ha inculcado la idea de que hablar asháninka es motivo de vergüenza:

- ¿Hay gente que se avergüence de hablar asháninka?
- Los que salen del colegio se avergüenzan de hablar. Porque los mayores no se avergüenzan de hablar en idioma [asháninka], hacen sus bromas, sus chistes en asháninka.

Cuando se le preguntó a un joven si eran los hombres o las mujeres quienes hablaban más asháninka, su respuesta fue:

Las mujeres hablan más asháninka, los hombres hablan más castellano. Las mujeres tienen vergüenza de hablar castellano.

Se menciona la palabra *vergüenza*. Las mujeres tienen vergüenza de hablar castellano por miedo al error. ¿Quiénes avergüenzan a las mujeres cuando hablan castellano? Pues los asháninkas mismos. Hay una nueva forma de discriminación hacia la mujer asháninka por parte de sus mismos paisanos. Si las mujeres se avergüenzan, es debido a burlas por parte de los hombres. Como se ve, los jóvenes han asimilado una de las formas de discriminación de la sociedad mestiza: la discriminación ante las variedades de castellano. Si las mujeres hablan más asháninka es porque ellas han tenido menos oportunidades de aprender

castellano y no por una cuestión de lealtad a su lengua. Como se sabe, la mujer indígena tiene menos oportunidades de acceso a la escuela que los hombres. Estas mujeres han sido menos expuestas a la escuela castellanizante y, por ello, hablan más asháninka. Se observa, nuevamente, que la escuela ha sido la que más ha contribuido a difundir la ideología del mundo occidental en los jóvenes.

En cuanto a la palabra *vergüenza*. Es alrededor de ella que se desarrolla el discurso de los jóvenes. *Vergüenza*, se opone a *orgullo*. No se tiene orgullo por hablar asháninka. En cambio, “no hablar bien castellano” es motivo de vergüenza.

La vergüenza por ser asháninka está presente en los jóvenes. Por ejemplo, al preguntar a uno si sentía orgullo por ser asháninka, la respuesta fue:

Algunas personas no reconocen, a veces, por vergüenza, no quieren hablar.

No contesta sobre el *orgullo*, contesta sobre la *vergüenza*. No contesta sobre él mismo, dice que la vergüenza es de algunas personas, aunque lo más probable es que, de alguna manera con la fórmula ‘algunas personas’ esté también hablando de sí mismo. Pero, por otro lado, y tal como lo vimos antes, los jóvenes dicen sentirse asháninkas así se vistan como mestizos y así hablen castellano. Al preguntárseles sobre el asunto, uno señaló:

Porque somos Asháninkas, si seríamos colonos seguiríamos siendo colonos, si seríamos otras tribus también seguiríamos sintiendo, pero ya aprendimos el castellano, nuestra segunda lengua para poder comunicarnos con los demás, pero si seguimos siendo.

Nótese el uso de *pero*: *somos asháninkas pero ya aprendimos castellano*. Es decir que, aunque el hablante no lo reconozca, hay algo que ha cambiado en su *ser asháninka*. El joven insiste en que sigue siendo asháninka. Se utiliza dos veces la conjunción adversativa *pero* en un pequeñísimo texto. Se observa, también, que para el joven ser asháninka es pertenecer a una tribu. *Tribu* es un término que tiene una carga semántica negativa y proporciona un indicio de que estos jóvenes han asimilado los prejuicios de la sociedad hegemónica con respecto a los pueblos indígenas. El castellano es calificado como *nuestra segunda lengua*. El uso del posesivo indica ese sentido de pertenencia al mundo de los demás. Pertenecer a ese mundo permite comunicarse con los demás. Permite ser parte del mundo de los demás. Uno de los jóvenes señaló que a su hermanita:

En castellano nomás le hablo. A mi mamá le he dicho que le hablen en castellano nomás porque así comprende la lectura más.

Como se ve, este joven es un convencido de la necesidad de castellanizar. Para él hablar asháninka traerá dificultades en la escuela. Este joven ha hecho suyo uno de los prejuicios de los que no creen en la EIB, el hecho de que la lengua indígena dificulta los aprendizajes. Nótese además que el joven le ha dicho a su mamá que no le hable asháninka a su hermanita. Él no dice que ha sugerido a su madre. Él *ya le ha dicho a su mamá*. Como si ese joven sintiera que tiene potestad para ordenarle algo a su madre.

Para terminar con este punto, se ha considerado importante presentar otra apreciación de un entrevistado:

El profesor nos decía que teníamos que hablar castellano para que entendamos mejor la lectura y porque una palabra técnica no se puede entender en asháninka pero en castellano sí.

No interesa hablar de la relación entre lengua y enseñanza sino la relación entre técnica y lengua. El estudiante ha asumido como cierta la idea de que el asháninka no es una lengua para las cosas técnicas, a diferencia del castellano que sí sirve para eso. Esta afirmación hace pensar en cuáles son las ideas que tienen los estudiantes sobre la técnica, la ciencia y la lengua, y es ese el tema que se desarrollará en el ítem de la descolonización mental.

Como se ha dicho, los estudiantes no han tenido educación bilingüe intercultural, ellos han sido formados en la escuela castellanizante. La EBI, como se sabe, es la opción pedagógica para los niños indígenas<sup>2</sup> y, por ello, llama la atención este comentario de un estudiante de educación:

Yo tengo muchas ambiciones ¿no? para viajar cuando termine mis estudios, cuando termine mis estudios, yo no quiero quedarme ahí nomás. Yo quiero seguir estudiando mi carrera es docencia ser un maestro competitivo, porque ahora todo se basa en la competitividad y mi anhelo más grande sería volver a trabajar en mí en mi comunidad pero eso no depende de mí ¿no? Del lugar donde me envíen este... y cuando tenga un trabajo fijo y seguro ayudar en primer lugar a mi familia.

La comunidad del joven es una comunidad asháninka donde los niños hablan asháninka y tienen derecho a recibir una educación en su lengua y en su cultura. Desde la narrativa del joven, progresar, *no quedarse ahí nomás*, es ser un maestro competitivo y si bien expresa querer trabajar en su comunidad, no hace ninguna mención a lo que es la EIB. El joven no se está formando en EIB, él se está formando para ir a cualquier lugar donde lo envíen, mestizo o indígena. Ser competitivo es lo importante. Prepararse para ser un maestro EIB ni se menciona.

Cuando se piensa en mejorar la educación de los niños, no se hace referencia a la necesidad de una educación lingüística y culturalmente pertinente:

Mayormente la educación por el río Tambo es muy baja, es muy baja, ¿por qué? porque ahí no es como aquí es decir porque en esta ciudad hay mucha flexibilidad acá en Satipo mismo hay energía para que hagan su trabajo a veces en la rurales no hay luz o fluido para que para busque cuando lo deje los profesores su trabajo para que se vaya en el Internet a sacar sus informaciones.

Según la narrativa del joven, la educación es baja porque no es como la de Satipo. Para que la educación mejore, el joven cree que es necesario tener internet para hacer los trabajos que asigne el maestro. No hay en los estudiantes ninguna conciencia sobre lo que es la pertinencia cultural. Esta narrativa es una muestra de que la mirada es hacia afuera, el ideal de mejorar es parecerse al mundo mestizo.

Es preocupante que jóvenes que se preparan como docentes de niños asháninkas no consideren el derecho de los niños a educarse en su lengua y desde su cultura. Las narrativas de los futuros docentes muestran cómo se ha internalizado el discurso de las élites y se asume que el camino es una educación castellanizante:

- ¿Deberían enseñar asháninka en las escuelas?
- En primaria sí, pueden enseñar bilingüe, porque en colegio ya son mayores, pueden entender castellano rápidamente.

Si bien se preguntó por la enseñanza de la lengua, la respuesta fue sobre el uso de la lengua en la enseñanza. El entrevistado, quien se está formando en educación, considera que el asháninka *puede* usarse en primaria. Para el joven la cuestión de usar asháninka o no es condicional al conocimiento de castellano

que tenga el niño. Por eso es que, al referirse a la educación secundaria<sup>3</sup>, considera que ya no habría ninguna necesidad de usar el asháninka, puesto que ya los niños tendrían suficiente conocimiento del castellano para desarrollar todos sus aprendizajes en esa lengua. Llama la atención la comparación que se hace entre *ser mayor* y *entender castellano*. Parece que no es solo una cuestión de que se va aprendiendo el castellano con los años, sino que tiene que ver con todas las connotaciones que tiene hablar dicha lengua. Esto se verá más claro con este otro ejemplo:

- ¿Por qué solo castellano?
- Porque ya son mayores y pueden entender castellano. Ya tienen esa vocación de conocer castellano. Yo también me hice así, claro, de primaria.

Estas narrativas asumen que entender castellano es una *vocación*, una inclinación hacia el mundo de afuera, que habla castellano. Para el estudiante la educación en esta lengua es la correcta porque así se ha hecho siempre: *yo también me hice así* comenta el joven. Justifica, entonces, el dejar el asháninka porque así lo hacen todos. La manera de crecer, de ser mayor, es entender el castellano y ya no necesitar el asháninka.

Otro punto que interesa tocar es el que se refiere a la opinión sobre el uso del asháninka en los medios de comunicación:

- ¿Hay radio en asháninka? si hubiera, ¿qué tipos de programa te gustaría escuchar? ¿Música o noticias?
- Música y noticias para que se entere la gente porque como hablan asháninka, entienden mejor en asháninka.

En esta narrativa, el entrevistado se aleja de los asháninkas. No dice *mis paisanos*, no usa la forma *nosotros*. Se les dice *la gente*. La pregunta es por los gustos del joven en la radio, si es que se hiciera radio en asháninka. Pero él no dice nada de sí mismo. Quizá a él no le interese la radio en asháninka porque, como se ha visto arriba, para los jóvenes, es un idioma que se usa con los que no entienden castellano. La radio en asháninka, entonces, no lo involucra a él sino a los que entienden mejor el asháninka que el castellano: *a la gente*.

Cuando se le preguntó a uno de los jóvenes *qué problemas encontraba en lo que se refiere al uso de su lengua en su comunidad*, él manifestó que la lengua se estaba perdiendo porque muchos padres y madres no quieren enseñar a sus hijos el idioma. Esta narrativa muestra, por primera vez, una preocupación ante la pérdida de su lengua. El joven es consciente de que los padres ya no hablan asháninka a sus hijos y los considera responsables de la pérdida de la lengua. No se entrará en detalles sobre esa identificación de responsables. Interesa señalar que esta ha sido la única narrativa en la que se muestre preocupación ante la pérdida de la lengua.

*2.4. Quitar énfasis de sus aspectos positivos propios: Se naturaliza la idea de que el saber “occidental” es el mejor: “Los que han estudiado son mejores porque ahí nomás piensan”.*

Todos los jóvenes que hemos entrevistado creen que la única forma de desarrollarse está en la educación superior. Tomemos esta narrativa de uno de los jóvenes:

El problema del asháninka es que recién se está preparando recién se está capacitando; en el futuro yo creo que eso va a mejorar porque recién hay profesionales que se está preparando, así como Miqueas es la primera promoción ¿no? que va a ser de los que han ingresado los jóvenes del Río Tambo a través de la organización que la municipalidad, a través de ellos recién de ahí todavía seguimos ya los demás que hemos entrado ya, los demás promociones así es.

La comunidad necesita profesionales para mejorar. Se concibe que solo a partir de la educación superior se está preparado. Al no haber profesionales asháninkas, es un pueblo que no está preparado ni capacitado. Esta idea es recurrente entre los jóvenes asháninka. Uno de los entrevistados, por ejemplo, cuando le preguntamos por qué es importante la educación superior, nos contestó:

Los que han estudiado son mejores porque así nomás piensan.

En este enunciado el conector *porque* se utiliza para establecer una equivalencia entre estudiar y pensar. Solo quienes han estudiado piensan, esto además se ve reforzado por el marcador textual *así nomás*.

Se establece la identificación entre *estudios y pensamiento*. Para ser mejor hay que acceder a los estudios que imparte el mundo occidental. Se consideran como válidos solo los conocimientos del mundo occidental. Esta narrativa omite los saberes propios. Ya se han analizado narrativas que descalifican a la lengua, en lo que sigue mostramos una narrativa en la que descalifican los conocimientos propios:

Sí me gustaría volver a mi comunidad, regresar ahí, organizar a mis trabajadores, como técnico que estoy siguiendo la especialidad de Agropecuaria y hay mucho que hacer por mi comunidad, y hay mucho terreno para poder cultivar y crecer ¿no? porque ahorita mayormente todos los comuneros de allá lo cultivan de una manera empírica no lo hacen un manejo técnico hace poco recién está haciendo.

Como se observa, el estudiante de agropecuaria descalifica el hecho de que en su comunidad no se cultiven todos los terrenos. Él dice que hay mucho terreno para cultivar y que los comuneros no lo hacen. Se sabe, sin embargo, que el hecho de no sembrar todo el terreno no tiene que ver con que los asháninkas no sepan de técnicas sino, por el contrario, porque su conocimiento de suelos les hace cuidarlos y dejarlos en descanso. Así un conocimiento indígena de sabiduría ancestral es despreciado por el joven que estudia agropecuaria en una zona donde se depreda el medio ambiente.

Pero el asunto es todavía más grave si se observa que al inicio de esta narrativa el joven se refiere a los comuneros como *mis trabajadores*, es decir, emplea un término que podría ser esperable en un gamonal, más no en un joven que está estudiando para ayudar a su comunidad. Aquí es cuando el discurso hegemónico se ve con más claridad en el discurso del entrevistado: no se refiere a los otros como *trabajadores* sino como *mis trabajadores*, como si fueran de su propiedad.

Los estudiantes salieron de una escuela “civilizadora y colonizadora” y ahí aprendieron a sentir vergüenza de hablar asháninka (recuérdese que se dijo que los padres que no han ido a la escuela no se avergüenzan de hablarlo) Ahora están en instituciones de educación superior que les enseñan a conocer como válidas solo las formas occidentales de conocimiento. Todo lo otro es empírico y no técnico. El conocimiento y el saber es el saber de quienes tienen el poder y es ese conocimiento el que se transmite a los estudiantes.

En estas narrativas se desprecia a los comuneros que no tienen los conocimientos que valora el mundo occidental. Se dice que los líderes y autoridades no saben. Se piensa que como muchos líderes no saben aquello que es reconocido por la cultura mestiza, no están preparados para el cargo.

Todos los entrevistados creen que un requisito indispensable para ser líder es estar preparado como profesional.

Los jóvenes reconocen la validez del conocimiento que les dan en su formación superior y también califican positivamente el que reciben en los talleres convocados por la Municipalidad de Río Tambo:

Gracias también estos talleres que estamos realizando como liderazgo juvenil y esto para mí ha sido muy impulsante porque gracias a esos conocimientos que *imparten* los profesionales a lo menos ya estoy llevando un granito de arena en mi comunidad, y de eso quedo muy agradecido ¿no? A los profesionales que ellos vienen esforzándose en venir aquí para que *nos impartan* su conocimiento a nosotros que somos conocidos como personas que todavía no conocemos lo que es. Total y ahora como recién estamos entrando en primer paso es ya tener captar todo el conocimiento de las demás personas que ya son profesionales y llevar a mi pueblo a *impartir* a ellos esos conocimientos que yo también tengo entonces gracias a ellos también van a poder llegar a ser personas que también van a conocer que pasa en la realidad.

Los profesionales *imparten conocimiento*. Esto se expresa dos veces en la narrativa del joven. Los profesionales se *esfuerzan* en ir a Satipo. Ellos no se sienten merecedores de ese privilegio. Él se considera una persona que todavía no conoce lo que es. Su misión es asimilar los conocimientos que le imparten. Él no piensa en un aprendizaje reflexivo, él debe absorber *todo el conocimiento* de los profesionales y llevarlo a sus paisanos para que conozcan las cosas, tal y como son en realidad. Los paisanos, al igual que ellos, todavía no conocen las cosas como son. Los conocimientos propios no son los válidos, para conocer lo que pasa en realidad hay que tener los conocimientos de los profesionales.

Un nuevo ejemplo del desprestigio que le han asociado los jóvenes a los saberes indígenas, lo apreciamos en este discurso:

A nivel de asháninkas tiene muchísimo, muchísimo problemas y tiene que ver necesitan primero es primero está en la educación porque sin la educación uno se puede hablar nada de progreso de hacer cosas bien dentro de tu comunidad.

El pueblo asháninka se concibe como *atrasado* (*no se puede hablar de progreso*) y ello es debido a que hace falta educación; por educación se concibe solo la *impartición* de los conocimientos de fuera. Esa idea de que se está ante un pueblo atrasado la encontramos dramáticamente expresada en el discurso de un mestizo (puesto que en el grupo de estudiantes no hay solo asháninkas sino también mestizos):

Desde de un punto de vista yo veo que está pasando en los asháninkas es que recién este están, ¿cómo se puede decir- están civilizando están viendo que los colonos por ejemplo cultivan para obtener ganancias ingresos entonces los asháninkas están viendo ese que cuanto más cultivo más venden entonces viven mejor los civiles, tienen carros este mayor acceso a salen a los bares se divierten entonces ven eso los asháninkas por ejemplo más que nada los de parte de adentro no lo que es puro campo ahí los asháninkas ven recién están como te vuelvo a decir este, civilizados.

En esta narrativa se observa que una muestra de que los asháninka se estén *civilizando* es que empiezan a depredar el terreno, como los mestizos, al dedicarse a la agricultura. El mestizo abiertamente dice que los asháninkas son primitivos, que recién están en camino a ser civilizados y que esa civilización les viene porque reproducen las prácticas de los mestizos. El mestizo es parte del grupo de estudiantes y hace ese comentario frente a todos los asháninkas.

Para el mestizo, lo que dice no es algo incorrecto; es algo de lo que él está convencido y es algo que los jóvenes presentes no refutan, a pesar de que se les preguntó *qué piensan de esto*.

Como es obvio, estas creencias, percibidas a partir de la conversación con jóvenes, son poco favorables para el trabajo que viene realizando la institución. Si de lo que se trata es de formar líderes para el pueblo asháninka, es necesario que estos líderes se distingan y tomen distancia de la forma de pensar de la cultura mestiza. Es necesario que valoren sus propias prácticas culturales y miren con más cariño su cultura y su lengua. Si no, no podrán ser líderes para

su pueblo. Es necesario que se capaciten; pero es necesario que comprendan que los conocimientos de sus padres y abuelos son también valiosos y no los echen por la borda.

### *2. 5. Subvalorar los aspectos positivos de la propia cultura y magnificar a la cultura mestiza.*

Cuando se ha preguntado a los jóvenes qué es lo que más valoran de la cultura asháninka, la mayoría se ha referido a la comida. Afirmaciones como la siguiente fueron recurrentes:

Nuestra gastronomía. Bueno a mí me gusta más la gastronomía ¿no? Y bueno estando en nuestra comunidad nos gusta nuestra gastronomía. Más bien aquí en la ciudad como no se encuentra las comidas que hay acá. Y si es que no hay de nuestra comunidad acá bueno. Acá ya lo venden, cuesta, pero allá.

Uno de los entrevistados nos dijo:

Una motivación y orgullo del asháninka es su danza. El hombre con su bombo y la mujer cultivan la naturaleza con diferentes contenidos. Por ejemplo, mi mamá, después de la subversión, empezó a cantar otro tipo de cantos. Se realizaron nuevas fiestas, cantos y danzas: «ritmo de guerrilleros». El hombre mientras baila esquivo con movimientos ágiles la piedra que es tirada por la mujer. La piedra representa la escopeta. Hace una representación de lo que fue la subversión, pero ahora el hombre asháninka no muere, sino que esquivo la piedra, la bala de escopeta, y vive.

Como se observa, los valores de la cultura asháninka se reducen a lo que es el folklore. Sin embargo, más allá de lo folklórico, se observa que el arte tiene un papel importante como terapéutico, como para recordar y no olvidar. Esto que cuenta el joven sobre la danza puede servir para pensar en el trabajo de autoafirmación cultural a través del arte. Aun así, nadie menciona el conocimiento indígena.

Cuando se les ha preguntado por lo que les gusta de la cultura mestiza, todos han señalado que la electricidad e internet. Los jóvenes ven en la cultura mestiza el progreso y el bienestar. Para ellos, al igual que para cualquier joven mestizo, el estudio es lo que permite superación y ascenso social. Parece que lo que ellos desean es tener un trabajo estable en Satipo o en cualquier otra ciudad.

Los jóvenes estudiantes están en un proceso de enajenación. Y en su discurso se alejan cada vez más de los asháninkas y se acercan a los mestizos. El uso de pronombres *ellos/nosotros* nos revela que cuando hablan de sus paisanos asháninkas no se refieren a ellos como *nosotros* sino como *ellos*. Las ideas de superioridad, de que los comuneros son de su propiedad, esas formas de referirse a los subordinados que tienen las elites, se hacen presentes en los discursos de los jóvenes, tal como se analizó en el discurso del joven que hablaba de *mis trabajadores*; quien dijo esto no se identifica como miembro de la comunidad y se refería a los asháninkas de su pueblo como *los comuneros de allá*. Él no será ya comunero, él será técnico en su comunidad. Él es portador del saber y, por lo tanto, del poder. El uso de posesivos para referirse a los otros asháninkas es recurrente:

Nosotros y lo que nosotros tenemos que hacer es no defraudarlos a nuestros a nuestros comuneros que ponen su lista o su confianza en nosotros.

Nuevamente se está ante una frase aparentemente noble, pero se dice que los comuneros son nuestros. Ese sentimiento de propiedad es típico de las élites dominantes.

A mí sí me gustaría ser líder representar a mi comunidad eh... sacar adelante porque nuestra comunidad bastante nos necesita y no hay muchos profesionales que se están preparando son pocos por ejemplo si queremos crear una organización una cooperativa no hay quien nos dirija, no hay profesionales, y por lo tanto, por esa justa razón es que yo tengo esa ambición de seguir estudiando de superarme y así no buscar personal de afuera de otros lugares traer que estén trabajando no es que nosotros mismo generar eso a trabajar y liderar en esas que creamos una empresa liderar en empresa o cooperativa que podamos crear.

Esta narrativa es otra muestra de la oposición que hacen los jóvenes de entre *nosotros* y la *comunidad*. La comunidad carece de profesionales y nosotros somos esos profesionales que antes no había. Nuevamente, la oposición entre los que no saben y los que saben.

Se observa que dentro de una idea de servir a la comunidad la narrativa asume que los jóvenes estudiantes forman parte de una élite: no hay muchos profesionales, esa élite se erigirá como la nueva clase dirigente, ellos serán quienes dirijan a esa comunidad que, hasta el momento, se encuentra sin nadie que los dirija.

## Conclusiones

1. La investigación buscaba averiguar si los jóvenes estudiantes asháninkas que han migrado de sus comunidades para realizar estudios profesionales en la ciudad de Satipo, al estar imbuidos en un medio discriminador, habían asimilado el discurso racista; es decir si este influía en su concepción sobre ellos mismos, sobre su identidad y sobre su cultura. Es importante recordar que este no es un método común en el ACD, que normalmente estudia el discurso de las élites y no el de los subalternos, pero parecía que este análisis podría dar indicios para trabajar en el futuro y se han encontrado resultados reveladores: los jóvenes estudiantes viven en un ambiente racista y discriminador, donde se les considera incivilizados. La investigación ha demostrado que este ambiente ha influido en la autoconcepción que tienen los asháninkas sobre sí mismos.

2. Una de las formas en las que el discurso racista ha penetrado en los jóvenes asháninkas es en el menosprecio a su lengua. Se está en un proceso acelerado de desplazamiento lingüístico. Los jóvenes hablan más castellano no solo porque el contexto de la ciudad los obliga, sino que ellos mismos son los propiciadores de ese desplazamiento. Recuérdese al estudiante que señaló que ya le ha dicho a su mamá que no le hable asháninka a su hermanita.

3. La colonización mental de los jóvenes es evidente. Ellos creen que solo se puede hablar de un tipo de educación y de un tipo de conocimientos válidos y estos son los conocimientos de los profesionales que “ven las cosas como son.” El discurso hegemónico llega desde las élites y se asienta en su vida cotidiana de una manera muy profunda y si bien es preocupante, también es comprensible dado el contexto en el que estos jóvenes se desenvuelven. Vivir en un ambiente racista y de negación e invisibilización del otro ha afectado la autoestima cultural de los estudiantes asháninkas. Hay vergüenza por la lengua asháninka. Se afirma que es un dialecto, en el sentido peyorativo del término, y que solo debe usarse cuando la gente no habla castellano. El castellano, en cambio, es necesario *para salir adelante*. Los estudiantes están debilitados culturalmente y no encuentran, más allá de la comida o la danza, ningún aspecto positivo en su cultura. Incluso, la depredación de la Amazonía que trastoca las formas de la agricultura asháninka es juzgada positivamente por asháninkas que estudian agropecuaria y afirman que el monocultivo intensivo, forma de agricultura mestiza, es la válida.

4. La asimilación del discurso hegemónico tiene su razón de ser en el hecho de que los jóvenes estudian en instituciones mestizas en las que no se los prepara para desenvolverse en su comunidad, así están expuestos a todas las formas de

discriminación, lo cual los obliga a invisibilizarse *para salir adelante*. Y esto significa tratar de parecerse más a los mestizos.

5. Ha quedado ampliamente demostrado que los jóvenes asháninkas han asimilado el discurso de las élites y es posible, entonces, reformular para este caso el cuadrado ideológico/valórico del discurso racista de Van Dijk, no aplicado a las élites sino a los asháninkas que han internalizado su discurso: Expresar/ Enfatizar información positiva sobre las élites. Expresar / Enfatizar información negativa sobre sí mismos. Suprimir / Desenfatar información positiva sobre sí mismos. Suprimir/Desenfatar información negativa sobre las élites.

### Referencias bibliográficas

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Comisión de la Verdad y la Reconciliación. (2003). *Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación: Tomo V*

Infante, M. (2010). Desafíos para la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci_arttext) el 24 de noviembre de 2017

Rivera Cusicanqui, S. (1993). La raíz: colonizadores y colonizados. *Violencias encubiertas en Bolivia*, 1, 25-139.

Rivera Cusicanqui, S. (2003) *Oprimidos, pero no vencidos: luchas del campesinado aymara y qhechwa, 1900-1980*. Aruwiyiri: Editorial del Taller de Historia Oral Andino (THOA).

Rivera Cusicanqui, S. (2010) *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* - 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón.

Rivera Cusicanqui, S. (2014) *La disponibilidad de lo inédito: entrevista a Silva Rivera Cusicanqui*. Recuperado de: <http://anarquiacoronada.blogspot.pe/2014/04/la-disponibilidad-de-lo-inedito.html> el 15 de mayo de 2017

Schiffrin, D. (2015). Discourse Markers: Language, Meaning, and Context. En: Tannen, D., Hamilton, H. E., Schiffrin, D. (2015). *The handbook of discourse analysis*. Oxford, Inglaterra. Blackwell Willey

- Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., y Kroskrity, P. V., (Eds.). (1998). *Language ideologies: Practice and theory*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Tannen, D., Hamilton, H. E., Schiffrin, D. (2015). *The handbook of discourse analysis*. Oxford, Inglaterra. Blackwell Willey
- Van Dijk, T. A., (1997). *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction*. London, UK: Sage
- Van Dijk, T. (2001). *Discurso y racismo*. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20racismo.pdf> el 24 de noviembre de 2017
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. Utopía y praxis latinoamericana, 10(29). *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. 10, (29), abril-junio pp. 9-36. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2734720.pdf> el 11 de junio de 2017.
- Van Dijk, T. A. (2006). *Ideología. Una Aproximación Multidisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso y Sociedad*, 2(1), pp.201-261.
- Van Dijk, T. A., (2010). Discurso, Conocimiento, Poder y Política. Hacia Un Análisis Crítico Epistémico Del Discurso. *Revista de Investigación Lingüística*, 13, pp. 167-215.
- Van Dijk, T. A. (2011). *Discurso y Poder*. Barcelona, España: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2013). *Discurso y Contexto*. Barcelona, España: Gedisa.

---

<sup>1</sup> Este artículo forma parte de un capítulo de la tesis de Maestría en lingüística de la UNMSM: El racismo discursivo de las élites, la colonialización mental a los jóvenes asháninkas y la lucha contradiscursiva. Una investigación desde el Análisis Crítico del Discurso. Asesorada por Elsa Vilchez.

<sup>2</sup> Si bien sabemos de resultados no exitosos en las llamadas escuelas EIB, creemos que cuando sí se hace EIB esta es la mejor alternativa para desarrollar aprendizajes en los niños indígenas.

<sup>3</sup> Cuando los jóvenes hablan de escuelas aluden a la educación primaria y cuando hablan de colegios, a la secundaria.

# Los procesos de las narrativas Asháninca en la frontera entre Brasil y Perú

## Asháninca narratives and their processes on the border between Brazil and Peru

*Érika Mesquita*

*Universidade Estadual de Campinas*

*erikamesquita28@gmail.com*

### Resumen

En este artículo se discuten las narrativas de los ashánincas brasileños y cómo en estas están representadas algunas experiencias. Los mitos se mezclan con los procesos que los ashánincas están desarrollando para la comprensión de los fenómenos en su vida cotidiana. Centramos nuestra atención en el contexto de algunos de sus conocimientos; en particular, los que se refieren a su cosmología, la cual integra puntos de vista de muchos mundos, mezclando figuras fantásticas y apariciones sobrenaturales con la presentación de alguna representación de las versiones narrativas de su historia y los conocimientos adquiridos también a través de las plantas maestras en su hábitat: la región fronteriza del bosque entre Brasil y Perú.

**Palabras clave:** *asháninca, etnografía, cosmología*

### Abstract

This article discusses the narratives and representations the some experiences that the tribe Asháninca that live in Brazil. The myths are complex and also the processes that the Asháninca are developing for the understanding of the phenomena in their daily life. We focus our attention on the context of some of his knowledge, particularly those referring to his cosmology, which integrates viewpoints of many worlds, mixing fantastic figures and supernatural appearances with the presentation of some representation of the narrated versions of Its history and the knowledge acquired also through the master plants in their habitat: the border region of the forest between Brazil and Peru.

**Keywords:** *Asháninca, Ethnography, Cosmology*

## Los Asháninca en tierras brasileñas

Los Asháninca que viven actualmente en Acre son de Perú, de la región del Gran Pajonal, donde encontramos su origen. La población emigró en diferentes momentos a Brasil, debido a la presión del caucho. Algunos trabajaron para los patrones caucheros y otros en una incipiente industria de la madera que se inició en la frontera. Los que se hallaban hastiados de los excesos de los jefes caminaron por las cabeceras de la región del río Yurúa, región donde actualmente se encuentran las reservas Asháninca en Brasil<sup>1</sup>. Los Asháninca son hablantes de la familia lingüística Arawak de la región de Ucayali<sup>2</sup>. Cazevitz Renard (1992) identifica el Aruak Asháninca o grupos Arawak, Nomatsigenga, Matsigenga y Amuesha<sup>3</sup>. Los tres primeros grupos se conocen anteriormente como Campa o Kampa.

Esta población migró en diferentes épocas para lo Brasil por la presión del caucho, unos trabajando para los patrones del caucho y otros para patrones madereros peruanos; los que no estaban debajo de los mandos y desmanes de los patrones, deambulaban por las cabeceras del río Envira y de los ríos Breu y Amônia componentes de la región del alto río Juruá en tierras brasileñas. Todavía, hay una gran conexión de parentesco entre los Asháninca con los de la región de las cuencas de los ríos Ene, Tambo, Alto Perené, Pachitea, alto Ucayali, región que se encuentra el Gran Pajonal (Kishiatsi), con 1715 km aproximadamente de donde ese pueblo es natural. Según Marinki, Asháninca que recuerda de su papá hablando de su historia, habla que “en el río Tamaya, su territorio ancestral fue establecido en un tiempo mítico por diversas divinidades, como Avireri o Navireri, que hizo salir de su país de origen, el lago los virakotxa, existe el lago está en el distrito de Perené en la provincia de Chanchamayo, de donde vienen nuestros parientes”. Los Asháninca más ancianos que viven en la aldea de la región de frontera llegaron a la región, venidos del Sheshea, donde se localiza el Amoninha, nombre dado al río Tamaya, en tierras brasileñas. Estos Ashánincas se fijaron en el trabajo de extracción de madera para empresas o patrones (watorote) peruanos. Esta región se constituye en un área pobre en jeringa (caucho) pero muy rica en maderas nobles (Mesquita, 2012).

## El arte de la narración

Las historias mitológicas entre los Asháninca se ocupan de los orígenes de la vida, pero representan y transmiten el conocimiento particular conceptualizado y las explicaciones de los procesos de la vida y de las trans-

formaciones que crean las condiciones de vida y sus formas tal como se conocen. Observar las historias de los mitos ofrece la oportunidad de investigar y reconocer las formas de objetivación de la vida de una manera articulada, así como los principios en que se basan las diferentes formas de vida.

Las explicaciones mitológicas, al mismo tiempo, forman parte intrínseca de la percepción y las prácticas cotidianas del pueblo, en la medida en que postulan y afirman los principios básicos de la comprensión de los mitos. Ilustran los aspectos del mundo, generalmente invisibles e imperceptibles, y así explican los cambios, que también incluyen eventos históricos, y demuestran las consecuencias del comportamiento humano. En virtud de esto, con una perspectiva fenomenológica, busco lo que se verbaliza, lo percibido, lo sentido e internalizado a través de sus percepciones y experiencias. El significado de los mitos no sólo está representado en los actos verbalizados y símbolos de sonido. Una narración mítica revela su significado en su alcance, e incluye las acciones del narrador y la experiencia vivida por la audiencia. Se desarrolla no sólo en relación con su pasado u otros mitos, sino también en relación con el presente, el medio ambiente, el paisaje y los seres que lo habitan. Surge también en relación con los objetos manufacturados, y en relación con los rituales y las prácticas sociales.

Por lo tanto, el mito se inscribe en las prácticas, lugares, objetos, cuerpos, relaciones, producción, y finalmente emerge en la vida cotidiana de estas personas. Las acciones cotidianas traen posibilidades de contacto (consciente o inconsciente) más estrecho con seres no humanos cuando se cuenta un mito. Estas formas de representación, comunicación y textualidad sobrepasan las fronteras de lo oral y escrito, lo humano y lo no-humano y de lo social y lo natural. En este sentido, basado en la capacidad de inscribirse en otras formas textuales, el mito se convierte en –como Malinowski afirmó una vez– «no sólo una historia que se cuenta, sino una realidad vivida» (Malinowski, 1948 [1926], p. 100).

El "alma de un pueblo" o su *Zeitgeist* está en el vivir con y en relación con, es decir, en la experiencia con lo cotidiano. Así tenemos que las tradiciones no son necesariamente transmitidas sólo por vía oral, como se mencionó antes. Por lo tanto, hago hincapié en que 'las tradiciones orales o no' no constituyen un corpus estático, listo para ser capturado y registrado. Más bien, son siempre nuevas las versiones narrativas y discursos producidos en circunstancias y en función de los actores de la comunicación (Bakhtin, 2006, p. 116).

## Metodología

Originariamente desarrollada en el estudio de sociedades de pequeña escala, la etnografía tiene como fundamento el contacto, confrontación, diálogo con el otro. Nuestro objetivo ha sido la búsqueda de comprensión de los mitos, historias y vivencias acerca del consumo de su bebida ritual: el Kamarampi. La elección de un camino para nuestras investigaciones no ocurre al azar, pero depende del objeto, del enfoque o de cómo deseamos abordarlo. Hemos llevado a cabo esta investigación en conjunto con la etnografía en nuestro trabajo de campo con los Asháninca, hemos vivido con ellos durante unos ocho meses, comiendo, tomando baños en el río, jugando con los niños, recogiendo papas con las mujeres, la pesca en las playas en el verano, hablando con los mayores, con los sheripiari, buscando vivir como uno de ellos. Por lo tanto, dejarse envolver por esta perspectiva no es perder el rumbo, sino abrirse para nuevas posibilidades de conocimiento del nuestro objeto.

### El Sheripiari<sup>4</sup> o Chamán

Para los Asháninca, todas las cosas vienen de un mismo espíritu y son parte de este, incluso ellos mismos. En este conjunto sistémico, los Kampa también se introducen en relación con otros seres. Veneran los fenómenos de la naturaleza y no solo creen en la potencia de los recursos que permiten la vida, sino también en el rigor de los dioses. Para mediar en la ambivalencia entre el bien y el mal, está el chamán o sheripiari, que tiene como tarea y compromiso con su pueblo mirar el plano invisible. El papel del chamán como mediador entre lo visible y lo invisible es característica de los sistemas chamánicos de los pueblos indígenas que habitan en el vasto territorio de la selva amazónica (Renard-Casevitz, 1998; Weiss, 1969; Santos, 2009). El sheripiari es quien invoca el poder o los favores de los dueños de la fauna, la flora y los fenómenos meteorológicos para lograr una buena siembra, la presencia de los alimentos y la abundancia de la cosecha. Es, también, quien invoca la fuerza de los "dueños de los fenómenos meteorológicos", como Inkaniteri "dueño de la lluvia" y Pawa, que representa el Sol.

Los sheripiari son titulares de la negociación entre los distintos mundos que conforman su cultura y responsables de llevar a cabo acuerdos con los "dueños" de la selva, animales, ríos o agua, por lo que ciertas reglas deben cumplirse. El cumplimiento de estas reglas garantiza a los Asháninca el éxito en la agricultura y en la caza, lo cual redundará en una buena alimentación y ausencia de enfermedades. El "dueño de los animales" es 'Nantatsiri' y el de las plantaciones es Oretsi, que permite a los Asháninca tener una cosecha buena o mala. Noonki

es el "dueño de las aguas y de los seres de las aguas", y sólo el sheripiari es capaz de negociar y mediar la relación entre los Asháninca y los seres de este mundo. A la luz de los datos recogidos en mi trabajo de campo junto a los Asháninca, concuerdo con Viveiros de Castro (2004, pp. 228-229) en que los "dueños de la plantación" y "los dueños de los animales" son

(...) espíritus-maestros invariablemente dotados de una intención similar a la humana, como hipóstasis de la especie animal a la que se asocian, creando un campo intersubjetivo animal-humano donde los animales empíricos no están espiritualizados. Obsérvese que la distinción entre animales vistos en su apariencia-alma y los espíritus-maestros de la especie no es siempre clara o pertinente; por otra parte, siempre es posible toparnos en el bosque con algo que parece ser simplemente un animal, pero que resulta ser el disfraz de un espíritu de naturaleza completamente distinta.

(Traducción de la autora)

Por lo tanto, es necesaria la intermediación del chamán para comunicarse con los dueños de las cosas y acordar los intercambios. El mundo Asháninca es marcado por dualismos que oscilan entre el bien y el mal. Existe una relación entre el bosque y la tierra, porque para ellos, todo lo que existe en la naturaleza es conectado, como un gran sistema que integra la cosmología Kampa. Los mundos y espacios míticos y la naturaleza están estrechamente vinculados y tienen en la Lupuna (pasawoteya-tsomonto) y el bosque (ãtami) espacios míticos que sirven de conexión entre los mundos.

El bosque es un espacio mítico sagrado porque fue allí donde vivió Pawa cuando estuvo presente en la Tierra y donde los espíritus fuertes también habitan. Para los Asháninca, el bosque emana una gran energía y se observa el sol, la luna y las estrellas con mayor claridad. De ahí la importancia de los bosques para la Tierra y el Universo como un todo. El bosque también está marcado por la ambigüedad: a veces se percibe como donante de recursos para la supervivencia indígena y lugar sagrado, y otras veces se ve como la morada de los espíritus malignos como el "peyiari" (almas, espíritus malignos), que deambulan por el bosque.

A lo largo de la vida de un sheripiari, los espíritus que habitan en los diversos mundos le acompañarán y enseñarán acerca de todas las cosas. Él puede dominar estos seres mágicos, porque siempre está alerta. Él habla con el Kapi-ronkari (dueño de las plantas llamadas bambú), con Noonki (propietario de las

aguas y la vida acuática), con Nantatsiri (dueño de los animales). Es capaz de negociar sobre la caza y la pesca en esta mediación entre los mundos para que la gente que esté bajo su protección tenga alimentación. Él hace convenios con Oretsi (dueño de las plantaciones) para que pueda permitir una buena cosecha y evitar los males.

### **El Kamarãpi (Ayahuasca) y algunas narrativas**

Es a través del lenguaje verbal que los Asháninca expresan sus experiencias diarias con el fin de entretener y/o transmitir información a su gente. A través de dibujos, relaciones, percepciones y una serie de conocimientos nativos hay una gran acumulación de saberes que se han logrado con el tiempo y su proceso histórico, llegando hasta la actualidad. La exposición de la potencia de su conocimiento, la creación de un espacio para la realización del potencial de la alteridad y de ir más allá de los límites humanos, son lo que nos proponemos analizar en dos formas de transmisión del conocimiento Asháninca.

La primera es lo que se narra a través de dibujos. El conocimiento Asháninca está más allá de las narrativas; está en sus trajes, en sus artesanías y en su vida cotidiana. En la figura siguiente, tenemos la representación de Maankekōta (camino de la serpiente), que es una serpiente muy presente en las áreas de la selva tropical del Amazonas habitada por Asháninca. Esta serpiente es emblemática porque todos la tienen miedo y la veneran debido a su fuerza y potencia en todos los mundos. De acuerdo con los Asháninca, esto se debe a que las representaciones son también reconocidas por las deidades. La serpiente es considerada un ser encantado y ellos utilizan sus representaciones simbólicas y contradictorias en su día-a-día en la medida en que estas representaciones contribuyen a difundir y salvaguardar la memoria colectiva Asháninca<sup>5</sup>.



**Fig. 1. Representación de una serpiente (foto de la autora, 2013)**

La segunda es la narración de un mito Asháninca contado por un chamán en un momento después de que él hizo uso de sus plantas maestras como Ishiko, Koka y Chamairo.

(...) Yo estaba a caminar por el bosque y a cazar tsimeri, yo estaba sólo y empezaba la noche. Había mambeado Koka, y los espíritus del bosque estaban enojados, podía sentir, pero fui a buscar comida. Yo quería un pollo perdiz. Yo miraba por el camino, escuchaba uno silbido, pero no miraba nada. La noche cayó y nada de una caza. Estaba a caminar por el bosque cuando sentí un golpeo en mi espalda, miré y no pude mirar nada. Estaba tranquilo y desde ese momento sabía que no estaba solo, y que estaba a recibir lecciones y me quedé por allí toda la noche. Casi cuando llegó el día claro y no logré ninguna caza. Triste venía en dirección a mi casa y casi cerca, muy cercano mismo, maté a un pavón. Llegué en mi casa con comida. (...) Comprendí lo los espíritus estaban a enseñar a mí en el bosque, y estoy contento.

(Cuaderno de campo de la autora, 2014)

En este relato, el chamán transmite sus conocimientos y su experiencia a sus familiares. Los conocimientos experimentados y vividos de una manera completa por un chamán no sólo son importantes escuchar, sino aprender por la experiencia. Por lo tanto, este conocimiento es escuchado por sus familiares, pero muchos buscan vivir y por lo tanto dejan que ese conocimiento esté en sus mentes y en sus cuerpos; esta es la forma en que aprehenden su mundo de la vida.

Algunas representaciones de la cosmología Asháninca traen a la luz el conocimiento incorporado en la memoria colectiva y serán –muchos de ellos– con sus experiencias y reinterpretaciones, presentados con un proceso pulsante en sus historias, narrativas y cosmologías. Proceso que además es hermoso y rico, y que se reincorpora a la experiencia de cada indígena. Por lo tanto, teniendo en cuenta que la acción de narrar o contar permite a todas las sociedades de hace algunos miles de años, señalar la importancia de la narrativa en la difusión de los conocimientos, creencias y valores de muchas sociedades donde hay un predominio de la tradición de cada pueblo.

Es importante tener en cuenta cómo estas narrativas revelan acerca de los conocimientos tradicionales, creencias y valores de los Asháninca. Así, teniendo en cuenta que todavía con la inclusión de estas personas en el mundo blanco, esta tradición durará por muchos años en sus diferentes campos sociales que están en constante proceso de reafirmación de su cultura, así como convertirse en una manera de vivenciar los cambios constantes que están experimentando.

## Las narrativas Asháninca

Los principales argumentos de Claude Lévi-Strauss (1988, 1989) se puede empezar a pensar en la variabilidad de las formas narrativas de los Asháninca. Partiendo de una crítica de la perspectiva clásica y criticando, en particular la noción de Lévy-Bruhl (2010 [1935]: p. 33), de la mentalidad primitiva, él creó el concepto de pensamiento salvaje, muy cerca del pensamiento mítico, redactado por Maurice Leenhardt (1971).

Esta no es la idea de la naturaleza, basándose únicamente en la comunicación oral, pero el diseño de la actividad espontánea del espíritu humano, un pensamiento altamente simbólico que revela la diversidad de la cultura humana, que apunta a la existencia de movimientos regulares universales en el funcionamiento del espíritu humano. Por lo tanto, entendemos la definición de mito como una creación narrativa simbólica atemporal y universal, ya que, según este punto de vista, es una de las mayores expresiones de este espíritu humano (Lévi-Strauss, 1989, pp. 152-205). La entrada de las cuestiones de historicidad y los diferentes marcos de tiempo, como el tema del cambio cultural después del contacto con las sociedades colonizadas, se acompaña de una multitud de estudios que integran la dimensión diacrónica.

En esta perspectiva, el lenguaje es uno de los elementos más importantes que afirman el carácter social de la memoria como los intercambios entre los miembros de un grupo se realizan a través de ese medio. En otras palabras, el lenguaje es el instrumento de socialización de la memoria, ya que reduce, tonifica y aporta en el mismo espacio histórico y cultural, las experiencias tan diversas como el sueño, los recuerdos y los experimentos recientes (Hallowacks, 1990: 183). Las representaciones de las cosmologías de los Asháninca en sus diversas historias se presentan como su forma de relacionarse con el mundo, tanto de su mundo, como en el mundo de los wiracocha (blancos).

Por lo tanto, el trabajo con las narrativas de un pueblo indígena se realiza mediante la transferencia de recuerdos que se dan por la tradición oral y a través también de dibujos. El acto de narrar, de acuerdo con Abramovich (1987, p. 22), es enseñar lo otro para escuchar, pensar y "ver con los ojos de la imaginación". Por lo tanto, es importante el papel de las narrativas a través de sueños y visiones de Kamarampi, así como sus expresiones, hechos por los sabios Asháninca.

De acuerdo con Métraux (1973, p. 54), «el poder de cual estos hombres son portadores –por su capacidad de comunicarse con los espíritus– proviene de su acceso a un saber oculto a los otros hombres, en teoría, otorgado a través de los sueños». Para los Asháninka, los sueños son también una forma de acceso a otro mundo, el mundo de los espíritus, refiriéndonos a la concepción del mundo de los cielos, la tierra y el inframundo. Amixiuiere (entre estar despierto y estar dormido) es un momento importante para que el chamán también tenga acceso a otros mundos y cuerpos. Santos (2009, p. 182) señala que los sueños tienen el poder de predecir eventos y son una forma de vida para la reflexión, e indica que

(...) ashimajeita es una forma que el hombre descansa en la cama y luego duerme y el pensamiento interior inicia la actividad de ‘representar la realidad en la fantasía’ mientras uno está dormido, como sucesos o imágenes de película, a lo que llamamos como ‘personificación del sueño’ cuando uno está dormido. Es una cosa que uno piensa acerca de realidad o fundamento y, en especial, proyecto, deseo, esperanza que en el período que está descansando lo vive y al despertar uno recordamos con la probabilidad de realizarse en un período cercano. Para el Asháninka, el sueño es la falta de atención o ser demasiado negligente en la vida real. Pero los sueños te vaticinan el presente que se viene o va a suceder de un día a tres en delante de lo que uno soñó. Por ello, el Asháninka confía los anuncios de acciones que va ocurrir en el futuro-presente en sus sueños y lo relaciona con sus diferentes actividades diarias en pesca, caza y otras acciones que realiza.

Con relación al Sheripiari, observa Varese:

El chamán cura, vende a la muerte o la puede enviar contra los enemigos. El chamán es el héroe que ha superado todo los obstáculos y las pruebas en su camino iniciático; ha logrado ser el esposo del tabaco, sheri que es mujer u le facilita el vuelo mágico, ha logrado dominar otras plantas alucinógenas, puede transformarse en pájaro, viajar al mundo de los muertos o repetir sin dificultad las acciones que las divinidades realizaron en el principio de los tiempos.

(Varese, 1968, p.132).

La experiencia y la representación del cosmos se encuentran en el legado de acciones de los seres sobrenaturales en la cultura Asháninca. También a través de las historias contadas y vividas en el tiempo mítico o no, establecen el vínculo entre el hombre y las más diversas realidades y mundos. En la perspectiva Asháninca, el momento actual que están experimentando se caracteriza por la desestabilización del cosmos, que amenaza la supervivencia de la vida de ellos en los bosques y así en la tierra. Estas desestabilizaciones en el equilibrio, esta forma tan radical, tienen que ver con el destino causado por el hombre a sí mismo. Y Sheripiari que es un maestro pero al mismo tiempo un estudiante de Kamarampi (Ayahuasca)<sup>6</sup> tiene la traducción de los matices de su mundo en este planeta.

Por lo tanto, el sheripiari es también un gran narrador de historias, el que experimenta la historia de una forma más ardiente, sugestivamente, que narra de forma natural, que sabe la trama y domina su público. Es el titular de la memoria colectiva, la cultura y la tradición de su pueblo. Él sabe cómo usar la palabra y en especial frente a su público participa utilizando el tiempo, el espacio y el encantamiento para mantener la atención. Al contar la historia, se socializa, recrea, forma, informa, educa, enriquece el lenguaje, estimula la imaginación y la inteligencia, despierta emociones, desarrolla el pensamiento lógico, pensamiento crítico y enseña a escuchar y a vivir como un Asháninca.

## Conclusiones

En este artículo presentamos narraciones y mitos que los Asháninca brasileños nos transmiten sobre algunas de sus cosmovisiones. Aunque no establecemos conclusiones definitivas, sí brindamos observaciones acerca del mundo en que los Asháninca viven y de la importancia que posee el Kamarampi para la comprensión de los procesos e interconexiones entre este mundo y los otros que forman parte de su cosmología. Por supuesto, es notoria la manera de expresión de los mitos, historias y experiencias vividas y que van, además de la palabra dicha, representadas por las pinturas corporales, dibujos en cushmas y en sus artesanías. Los Asháninca se comunican de muchas maneras como en las que los iniciados detienen el dominio, o sea, la interlocución con la naturaleza, animales, bosques y plantaciones, y esa comunicación sigue sucediendo en su día a día, transcurren generaciones y se constituye también en el modo de ser Asháninca, que los hacen únicos.

## Referencias bibliográficas

Leenhardt, M. (1971). *Do Kamo, la personne et le mythe dans le monde mélanésien*. Gallimard, Paris.

Lévi-Strauss, C. (1978;1989). *Mito e Significado*. Edições 70, Lisboa.

Lévi-Strauss, C. (1970; 1983; 1988; 1989). *O Pensamento Selvagem*. Papirus Editora/ Companhia Editora Nacional, Campinas/ São Paulo.

Metraux, A. (1973). *Religión y magias indígenas de América del Sur*. Ed. Aguilar, Madrid.

Mesquita, E. (2012). *Ver de perto pra contar de certo: as mudanças climáticas sob os olhares dos moradores da floresta do Alto do Juruá*. Tese doutorado, mimeo, UNICAMP, Campinas.

Pollock, D. (1992). Culina shamanism: gender, power and knowledge. In: E. Jean Langdon & G. Bear (orgs.). *Portals of Power: shamanism in South America*. Albuquerque: University of New Mexico Press. pp. 25-40, USA.

Renard-Casevitz, F. M. (1998). *Ideologia Matsiguenga: entre lo local e lo Global*, Año XVII, n 17, PUCP, Lima.

Romani, M. M. (2004). *La toponímia en el Gran Pajonal con especial atención a los topónimos de filiación asháninka*. Universidad San Marcos. Dissertación in Lingüística. mimeo, Lima.

Jacintos Santos, P. E. (2009). *Expresiones orales iconográficas en el guerrero arawak-asháninka*. Perú, USMA, Lima.

Varese, S. (1968). *La sal de los cerros. Notas etnográficas e historia sobre los campos de la selva del Perú*. Lima. Universidad Peruana de Ciencias y Tecnología. Lima.

Viveiros De Castro, E. (2004). *Perspectivismo e multinaturalismo na América Indígena, o que nos faz pensar*; n 18, setembro, São Paulo.

Zolezzi, E. R. (1986). *Los Ashaninka, un pueblo tras el bosque. Contribución a la etnología de los Campa de la Selva Central*. Ed. PUCP. Lima.

Zolezzi E. R. (1996). Los ciclos de Pachakama, Inka y Sacramento en la mitología campa-asháninka como interpretaciones de los procesos de reemplazo tecnológico y subordinación económica surgidos de la colonización. In: *Antropológica*. PUCP; Vol. 11; pp.109-154, Lima.

Zolezzi, E. R. (1997). *Los Asháninkas: Un pueblo tras el bosque. Contribución a la etnología de los campos de la selva central*. Universidad Católica del Perú, Lima.

Zolezzi, E. R. (1999). Origen y clasificación de las plantas cultivadas en el pensamiento mítico asháninka. *Antropológica*, 15. pp. 255-288. Lima.

Weiss, G. (1969). Campa Cosmology. The world of a forest tribe in South America. *Anthropological Papers of the American Museum of Natural History*. New York.

---

<sup>1</sup> Los Asháninka también recorrían las cabeceras del río Envira, donde en la actualidad hay también una reserva que pertenece a ellos.

<sup>2</sup> Según Romaní (2004) "algunas variedades lingüísticas que presenta la lengua Asháninka se reducen a diferencias léxicas y fonéticas," y por lo tanto pueden distinguir las diferencias por región, como Ashaninka do Rio Tambo e Ene, Ashéninka do Pichis, Ashaninka de Pajonal, Ashaninka de Ucayali e Yuruá, Ashaninka de alto Perené y Ashaninka Apurucayali.

<sup>3</sup> Actualmente Yanasha.

<sup>4</sup> Es en el sentido del Zolezzi (1986) el significado de la palabra sheripiari es una unión de dos -Términos - peyari 'espíritu' y Sheri-'tabaco' - que en conjunto significa 'espíritu del tabaco. Para el autor, peyari sólo serían una transformación del fonema. Eso no es lo que encontramos como la comprensión de peyari entre nuestros interlocutores, como se ve en el texto.

<sup>5</sup> Esos datos fueron colectados en mi pesquisa de campo con los Asháninka brasileños.

<sup>6</sup> Una de las herramientas que pueden facilitar el acceso de los chamanes estas áreas es Ayahuasca, que es una cocción de plantas sagradas, la cual se prepara el té de vides Banisteriopsis caapi y otras plantas que se mezclan, por ejemplo, Psychotria viridis y Diplopteryscaberana a través de la miles de años, y se ha utilizado durante más de cuarenta grupos indígenas, principalmente en la cuenca del Amazonas y del Orinoco, para la adivinación, curación y otras razones cosmológicas, además de expresar sus percepciones del mundo.

# Subespecificación y monoptongación en los sufijos de primera y segunda persona poseedora en el quechua de Chachapoyas

## Underspecification and monophthongization in the first and second possessive markers in Chachapoyas Quechua

*Jairo Valqui*

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos*

*Contacto: jvalquic@unmsm.edu.pe*

*Gustavo Solís*

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos*

*gsolisf@unmsm.edu.pe*

*Carlos Faucet*

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos*

*carlos.faucet@unmsm.edu.pe*

*Franklin Espinoza*

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos*

*franklin.espinoza@unmsm.edu.pe*

*Liz Velásquez*

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos*

*liz.velasquez@unmsm.edu.pe*

### Resumen

En este artículo se discute el surgimiento de vocales monoptongadas breves y alargadas en el contexto de los sufijos de primera y segunda persona poseedora del quechua de Chachapoyas. La literatura previa aduce que el segmento inicial /-y/ de ambos sufijos explica la altura de las vocales y que el acento es el responsable de las alternancias entre vocales breves y largas: [i]/[i:] y [e]/[e:]. Sin embargo, la evidencia acústica permite proponer una nueva representación del segmento inicial de las personas poseedoras a través de un segmento subespecificado con el rasgo [coronal], así como explicar la alternancia entre las vocales monoptongadas breves y largas en el campo de la fonología léxica. Finalmente, se deriva también algunos comentarios acerca del cambio histórico del marcador de primera persona en otras variedades de quechua.

**Palabras clave:** *Monoptongación; subespecificación; fonología léxica; persona poseedora; quechua de Chachapoyas*

## Abstract

This paper discusses on the emergence of long and short monophthongized vowels in a number of suffixes of the Quechua variety spoken in Chachapoyas. In particular, vowel monophthongization occurs within the possessive suffixes that mark first and second person in this Quechua variety. Previous studies have explained that alternations between [i]/[i:] and [e]/[e:] are the result of variations in the quality of the initial segment /-y/ that appears in both first and second person possessive suffixes. Similarly, previous research has described the alternation between short and long vowel segments (i.e. [i]/[i:] and [e]/[e:]) as the outcome of stress variation. However, recent acoustic evidence suggests that the initial segment of both possessive suffixes is not /-y/ but a subspecified coronal segment. Moreover, this evidence allows to explain the alternation between short and long vowels as caused by the lexical phonology of Chachapoyas Quechua rather than as a result of stress variation. After discussing these new findings, this paper provides some insights about the linguistic change of the first person possessive suffix in other Quechua varieties.

**Palabras clave:** *Monophthongization (Fusion); Underspecification; Lexical Phonology; Possessive Person Markers; Chachapoyas Quechua*

## Introducción

La variedad quechua de Chachapoyas es considerada, según el nivel de vitalidad de una lengua (Unesco, 2003), como una variedad en situación crítica. Es decir, una variedad lingüística que es usada por muy pocos hablantes de la generación de los abuelos. El escaso conocimiento que se tiene sobre esta variedad se debe, principalmente, a la contribución del lingüista Gerald Taylor, quien empezó a realizar estudios en la zona a fines de la década del 60. Según sus publicaciones, Taylor (1994, 2000) registró datos de distintos pueblos de las provincias de Chachapoyas y Luya que conformarían esta variedad denominada "quechua de Chachapoyas"<sup>1</sup>. Otros trabajos relacionados con esta variedad fueron publicados por Carmelo Chaparro (1985), realizado en los pueblos de Granada, Olleros y Quinjalca en el Alto Imaza (Chachapoyas), y por David Weber (1974) en forma de apuntes de investigación del quechua de Lamud (Luya).

Según el reporte de Taylor (1994), en la segunda parte del siglo pasado era posible encontrar hablantes de esta variedad quechua: muy pocos en pueblos cercanos a la capital, pero muchos más en zonas más alejadas como en Luya o La Jalca e incluso monolingües en los pueblos del Alto Imaza. Esa realidad ha cambiado notablemente. En trabajos de campo realizados entre los años 2015-2016, se ha podido reportar poco más de una decena de hablantes fluidos de esta

variedad en su totalidad pertenecientes a la generación adulta que solo usan la lengua en ocasiones esporádicas, ahora solo cuando algún visitante les solicita alguna información en esta variedad del quechua.

De acuerdo a algunas características lingüísticas, esta variedad fue emparentada con otros sistemas quechuas dentro del QII (Cf. Torero, 2002; Cerrón-Palomino, 2003). Sin embargo, algunos procesos fonológicos como el que trataremos enseguida permiten abrir una discusión en torno a este tema. Fonológicamente, la variedad quechua de Chachapoyas presenta un inventario de 18 unidades segmentales. De acuerdo con las propuestas de Taylor (1994, 2000, 2006), el sistema consonántico está compuesto por 15 segmentos, como se muestra en (1).

(1) Sistema de consonantes del quechua de Chachapoyas

	Bilabia- les	Dentales	Alveolares	Palata- les	Retrofle- jas	Velares
Oclusivas	p	t				k
Africadas				tʃ	tʂ	
Fricativas			s	ʃ		
Nasales	m	n		ɲ		
Laterales			l	ʎ/dʒ <sup>2</sup>		
Vibrante			ʀ			
Semivocales	w			y		

A partir de Taylor (1994, p. 21; 2006, p. 13)

En el sistema vocálico, el autor propone 3 segmentos, como se muestra en (2). Según su altura, /i/ y /u/ son caracterizadas como altas, mientras que /a/ es baja; y según su localización, /i/ es definida como anterior, mientras que /a/ y /u/ como central y posterior, respectivamente.

(2) Sistema de vocales de la variedad quechua de Chachapoyas

	Anterior	Central	Posterior
Alta(s)	i		u
Baja		a	

A partir de Taylor (1994, p. 22)

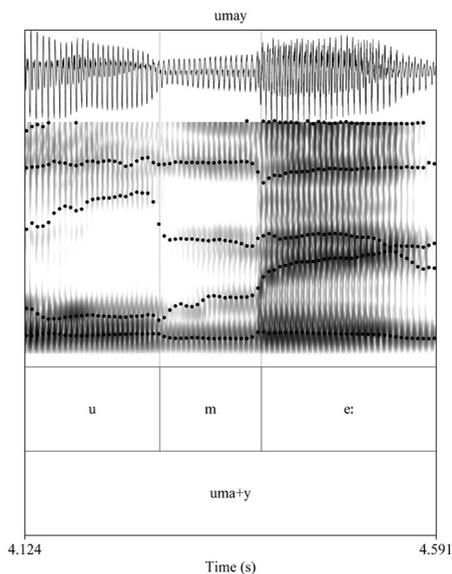
En la descripción morfológica de las personas poseedoras, Taylor (2000) propone cuatro sufijos para indicar tres personas poseedoras en singular y una en plural. Junto a tales sufijos, el autor añade la secuencia /-NI-/ que representa, como él señala, un apoyo fonético que sigue a las raíces nominales que acaban en consonante, como se observa en (3).

- (3)     /-Niy/           1.a pos. sing.  
           /-NIyki/       2.a pos. sing.  
           /-NIn/         3.a pos. sing.  
           /-NIntʃi/      1.a pos. pl.

Fuente: (Taylor, 2000, p. 79)

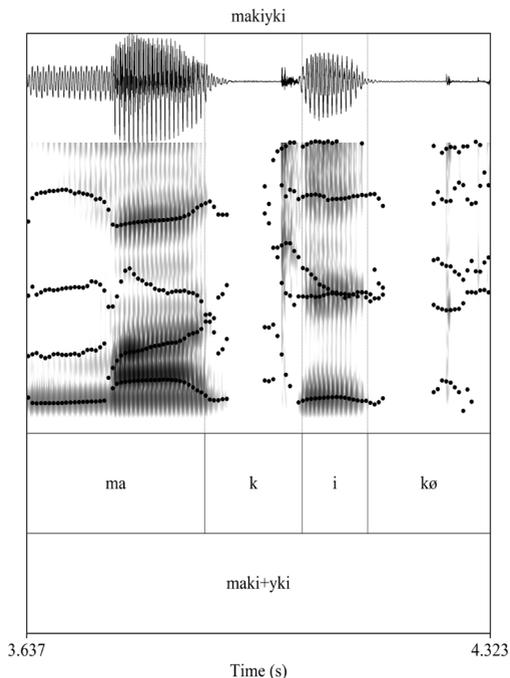
Uno de los puntos problemáticos de esta propuesta se relaciona con la evidencia fonética del segmento /-y/ de los sufijos de primera y segunda persona poseedora cuando estos se añaden a raíces nominales, pues, como se puede observar en las figuras 1 y 2, este segmento nunca aparece. Así, de los datos acústicos registrados en la Jalca Grande (Chachapoyas), si a una raíz nominal que termina en /a/ como /uma/ ‘cabeza’ se le añade el sufijo de 1.a persona singular, el resultado es una vocal media alargada [‘ume:] ‘mi cabeza’, como se observa en la figura 1, y no \*[‘umay] como se podría esperar.

Figura 1. Espectrograma de la palabra [ume:]



Así también, si a una raíz nominal que termina en /i/ o /u/, como /maki/ ‘mano’ o /ʃuNku/ ‘corazón’, se le añade el sufijo de 2.a persona poseedora, el resultado es una vocal alta breve [‘makik̩i] ‘tu mano’ y [‘ʃuŋgik̩i] ‘tu corazón’, respectivamente. En la figura 2, por ejemplo, se muestra el espectrograma de /maki/ + 2.a persona poseedora cuyo resultado es [‘makik̩i] y no \*[‘makiyki], sin la presencia del segmento en cuestión [-y].

Figura 2. Espectrograma de la palabra [‘makik̩i]



Si los sufijos de primera y segunda persona poseedora, de acuerdo a los datos acústicos reportados aquí, nunca exhiben el segmento /-y/ de la 1.a y 2. a persona poseedora, ¿por qué Taylor así lo propuso? Al parecer el hecho de que Taylor postule /-y/ como parte de estos sufijos se justificaría como explicación de la aparición de las vocales monoptongadas<sup>3</sup> en la variedad en cuestión. Para Taylor (2000) solo la secuencia /a+y/ deviene en la vocal monoptongada ê: y las secuencias /i+y/ y /u+y/ en la vocal monoptongada î:⁴. Si bien es cierto que tal explicación resulta plausible en la medida en que existen variedades quechuanas que evidencian este segmento y además se han reportado otras variedades que muestran un proceso similar en el cual la secuencia /ay/ genera formas como [ey] (cf. Quesada, 1998; Solis, 1996), en este

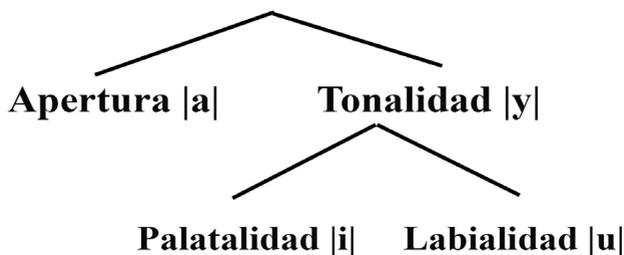
trabajo proponemos otra explicación del fenómeno fonológico aquí observado. En esta perspectiva, la propuesta que se adelanta representa un segmento subespecificado del segmento inicial de los sufijos de primera y segunda persona poseedora en el quechua de Chachapoyas. Esta forma subespecificada solo con el rasgo [coronal] en el punto de articulación, [-abierto] en la altura, y una unidad de tiempo ( $\mu$ ) al someterse a un proceso de fusión (monoptongación), genera las formas atestiguadas acústicamente en esta variedad quechua.

Para argumentar desde esta perspectiva, el artículo se divide en 4 secciones. En §1 se presenta la teoría de partículas propuesta por Schane (1995), donde se sostiene que los procesos de monoptongación son reglas de fusión que operan en las lenguas del mundo. En §2 se explicita la metodología para el recojo de la data y para el análisis de esta. En §3 damos cuenta de los resultados acústicos de las vocales simples y de las monoptongadas, así como también de los contextos de aparición de estas. Finalmente, en §4 discutimos el surgimiento de las secuencias vocálicas monoptongadas desde la perspectiva asumida en este trabajo y sus posibles desarrollos en el contexto mayor de las variedades quechua modernas.

## 1. Marco teórico

De acuerdo con Schane (1995), la monoptongación es un proceso fonológico que fusiona una secuencia de partículas (rasgos) en una sola. Las partículas intervinientes son la de apertura, relacionada con la altura vocálica, y la de tonalidad, representadas por |a| y por |y|, respectivamente. La última puede ser subdividida, a su vez, en palatalidad y labialidad, representadas por |i| y |u|, como se muestra en la figura 3.

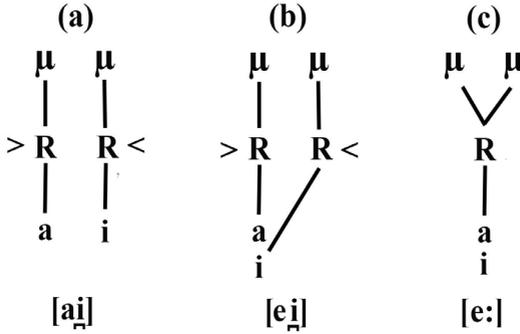
Figura 3. Representación de las partículas en la teoría de Schane (1995)



Fuente: (Shane, 1995, p. 592)

Estas partículas pueden estar asociadas a distintas raíces, como se muestra en la figura (4.a), o compartir alguna, como se muestra en (4.b). Si estas se fusionan, el resultado es una configuración como la de (4.c).

Figura 4. Distintas configuraciones al fusionarse las partículas



Fuente: (Shane, 1995, p. 592)

En la configuración (4.c), la fusión combina dos nudos de raíz en uno solo. En ese sentido, el proceso de monoptongación es entendido como la fusión de los nudos R de un diptongo en un solo nudo R completamente superpuesto. El resultado es una nueva configuración con un solo nudo R asociado a dos unidades de tiempo, el que es representado aquí por moras ( $\mu$ ). Sin embargo, según advierte Schane (1995), el proceso de fusión también ocurriría en niveles superiores a los rasgos: puede afectar a las raíces >RR<, a las unidades de tiempo  $>\mu\mu<$  o a las sílabas  $>\sigma\sigma<$ .

Debido a que este trabajo trata sobre la diptongación y la monoptongación, los procesos de fisión y fusión han actuado principalmente en los nodos raíz. Estos procesos, sin embargo, resultan ser más generales. No están restringidos solo a las raíces. Cualquier nodo sobre la raíz es un candidato para la fisión / fusión. [...], la fusión de dos nudos  $\mu$  convertirá una vocal larga en una corta, o un diptongo decreciente en uno creciente o acortado. (Schane, 1995, pp. 604-605, traducción nuestra)

En (4) se muestra la notación para un proceso de monoptongación que afecta al nivel de la raíz (R) del segmento melódico. Como se puede observar ahí, la fusión combina dos nudos de raíz en uno solo. Siendo así, el proceso de monoptongación sería la fusión de los nudos R de una secuencia de vocales en un solo nudo R completamente unificados. El resultado es una nueva configura-

ción con un solo nudo R asociado a 2 unidades de tiempo ( $\mu$ ), como se propone para el surgimiento de las vocales [e:] y [o:] en sánscrito (Schane, 1995). Por otra parte, en (5), se representa la fusión al nivel de nudos de tiempo ( $\mu$ ), es decir, en un nivel superior a la raíz (R), como ocurre al pasar de diptongo decreciente con dos moras a uno creciente con una sola mora (Schane, 1995):

$$(4) \quad \mu\mu, >RR < \quad [\emptyset_{12}, a_1, y_2]$$

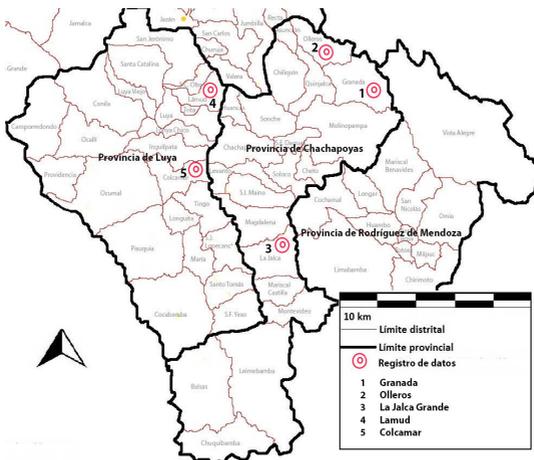
$$(5) \quad >\mu\mu <, RR \quad [\emptyset_{12}, ia_1, y_2]$$

[eu] > [io]

## 2. Metodología

El presente trabajo es considerado de corte descriptivo-explicativo. El objetivo principal fue dar cuenta de las vocales monoptongadas [e] e [i] en el quechua de Chachapoyas. Para este fin, primero se recogió datos acústicos de las vocales simples [i], [u], [a] y de las vocales monoptongadas [e] e [i]; segundo, se analizó los contextos de aparición de las vocales monoptongadas. Los datos utilizados corresponden a la Jalca Grande en la provincia de Chachapoyas (número 3 en la figura 5) y fueron obtenidos como parte del proyecto de investigación denominado “Documentación lingüística de eventos comunicativos en el quechua de Chachapoyas” financiado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con código 160304051.

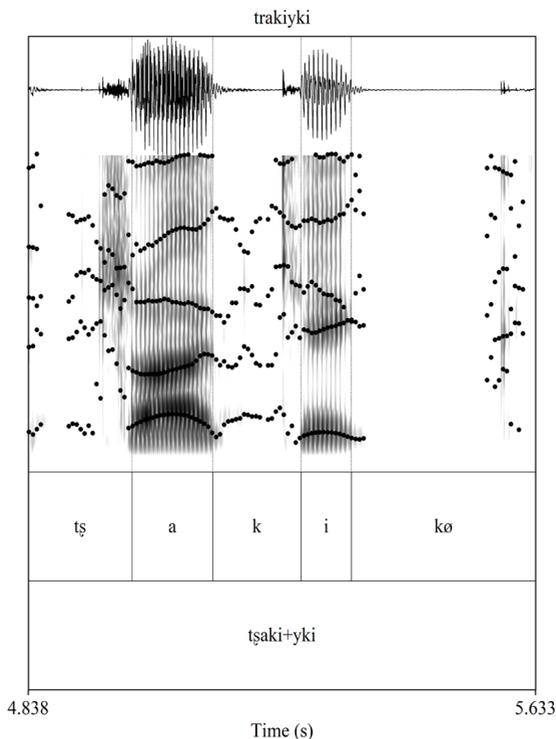
Figura 5. Distribución espacial de los pueblos donde se registraron los datos



Para el recojo de la data se utilizó la lista de ciento cincuenta significados de relevancia cultural y lingüística en los Andes propuesta por Heggarty (2005) con la finalidad de registrar las vocales que aparecían en las raíces quechuas. Luego se indujo la elicitación de las raíces nominales de la lista más los sufijos de 1.a y 2.a persona poseedora. Los datos aquí presentados pertenecen a uno de los pocos hablantes de esta variedad quechua, quien fue codificado como IC. Las grabaciones fueron registradas en formato de alta calidad en formato wav mediante una grabadora digital Tascam DR-40 y un micrófono Shure WH30XLR.

Para el análisis acústico se consideró, por una parte, la medición de los formantes F1 y F2 de las vocales [i], [u] y [a] dentro de las raíces nominales y, por otra parte, de las vocales monoptongadas [e] e [i] cuando aparecen entre raíces y los sufijos de persona poseedora. Por ejemplo, en la figura 6, la flecha inferior muestra el F1 y la flecha superior el F2 de la vocal [i] en la palabra ['tʂakiki] 'tu pie'.

Figura 6. F1 y F2 de la vocal [i] en posición media en la palabra ['tʂakiki]

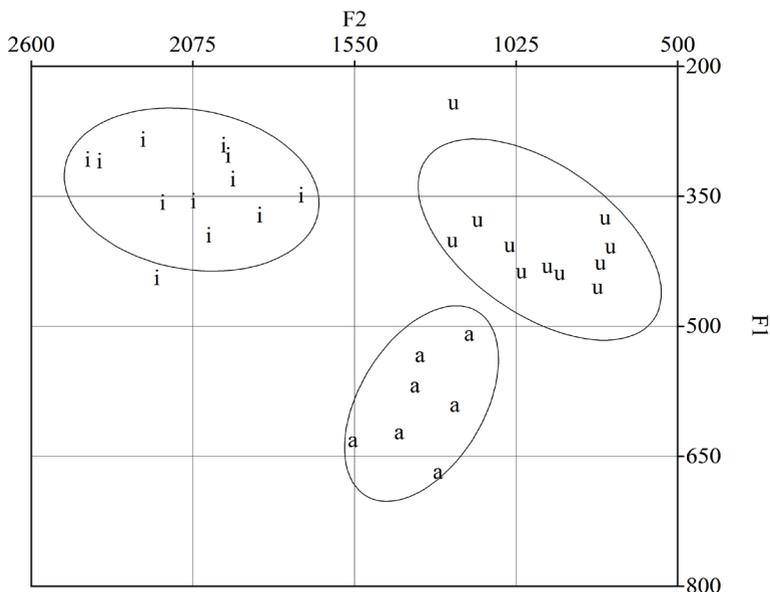


### 3. Resultados

#### 3.1. Medición de los formantes F1 y F2 de las vocales simples y monoptongadas

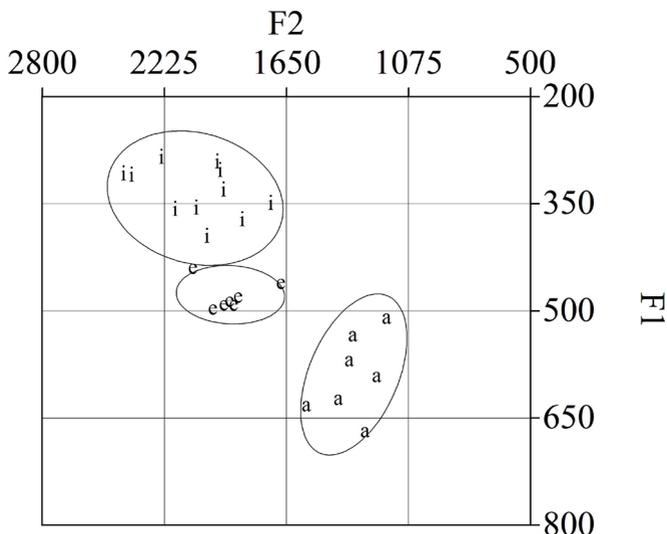
Como se ha presentado en la parte introductoria de este trabajo, el proceso en discusión evidencia que el contacto entre las vocales /a, i, u/ de las raíces nominales en el quechua de Chachapoyas más el primer segmento de la 1.a y 2.a persona poseedora genera vocales que se fusionan en algunos casos en [e] y en otros en [i]. En primer lugar, la medición de los formantes F1 y F2 muestra una dispersión de las emisiones fonéticas de [a, i, u] en 3 grandes espacios, como se observa en la figura 7. El promedio de la vocal simple y monoptongada [i] fue 342 Hz para el F1 y 2080 Hz para el F2; el de la vocal [u], 340 Hz para el F1 y 984 Hz para el F2; y el de la vocal [a], 589 Hz para el F1 y 1332 Hz para el F2.

Figura 7. Carta de formantes de la vocales [i], [u] y [a] en el quechua de Chachapoyas



En segundo lugar, la medición de los formantes de la vocal monoptongada [e] permite ubicarla entre la dispersión de [i] y de la vocal [a] en frecuencias altas para el F2 según se observa en la figura 8. El promedio del F1 de esta vocal fue 477 Hz y el del F2, 1914 Hz.

Figura 8. Ubicación de la vocal [e] en la carta de formantes del quechua de Chachapoyas



En geometría de rasgos, como en la propuesta de Clements y Hume (1995)<sup>5</sup>, la representación fonética de las vocales atestiguadas tomaría en cuenta el rasgo [abierto] del punto APERTURA y los rasgos [coronal] y [dorsal] para el PUNTO VOCÁLICO (P-V) como se puede observar en (6). En términos de P-V, las vocales [u] y [a] se caracterizarían como [dorsal] mientras que [i] y [e], [coronal]. En relación a Apertura, las vocales [i] y [u] se caracterizan como [-abierto] mientras que [a], [+abierto].

(6) Vocales [i, e, u, a] desde una teoría de rasgos

Apertura	P-V			
	[coronal]		[dorsal]	
[-abierto], [-abierto]	i			u
[-abierto], [+abierto]		e		
[+abierto], [+abierto]			a	

### 3.2. Contexto de aparición de las vocales monoptongadas

Las vocales monoptongadas [e]/[e:] e [i]/[i:] son atestiguadas cuando a una raíz nominal que termina en las vocales /a, i, u/ se le añade los marcadores de 1.a y 2.a persona poseedora, como se aprecia en (7). Por una parte, cuando a una raíz que termina en vocal [dorsal] [+abierto] se le afija el marcador de 1.a o 2.a persona poseedora, el segmento resultante es una vocal media [coronal] que puede ser breve [e] o larga [e:]. Por otra parte, cuando a una raíz que termina en vocal [coronal] o [dorsal], pero siempre [-abierto], se le afija el marcador de 1.a o 2.a, el segmento resultante es una vocal alta [coronal] que puede ser breve [i] o larga [i:].

(7)

(a)

uma	+	1.a pers. pos.	>	'u.me:
maki	+	1.a pers. pos.	>	'ma.ki:
ʃuNku	+	1.a pers. pos.	>	'ʃuŋ.gi:

(b)

uma	+	2.a pers. pos.	>	'u.me.ki
maki	+	2.a pers. pos.	>	'ma.ki.ki
ʃuNku	+	2.a pers. pos.	>	'ʃuŋ.gi.ki

De acuerdo con (7.a), las vocales monoptongadas largas [e:] e [i:] aparecen exclusivamente con el sufijo de 1.a persona poseedora, mientras que las vocales breves [e] e [i] con el sufijo de 2.a persona poseedora. Por ejemplo, en la figura 9, la palabra ['ʃuŋ.gi:] < /ʃuNku/+ 1.a pers. pos. 'mi corazón' evidencia el surgimiento de una vocal coronal alargada [i:], que dura aproximadamente 211 ms; mientras que en la 10, la palabra ['ʃuŋ.gi.ki] < /ʃuNku/ + 2.a pers. pos. 'tu corazón' evidencia una vocal breve, que mide 89 ms.

Figura 9. Espectrograma de la palabra ['ʃuŋ.gi:]

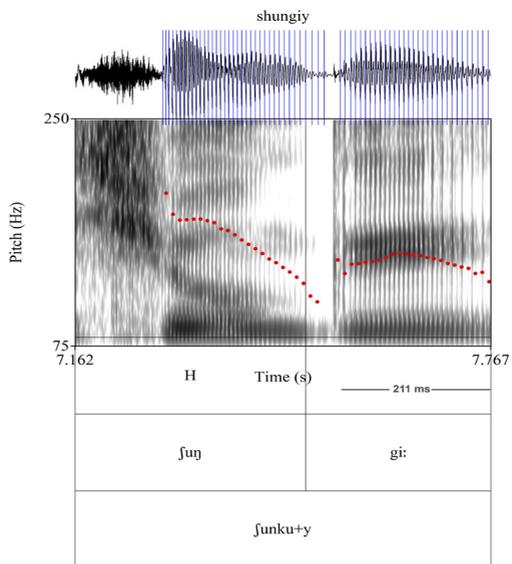
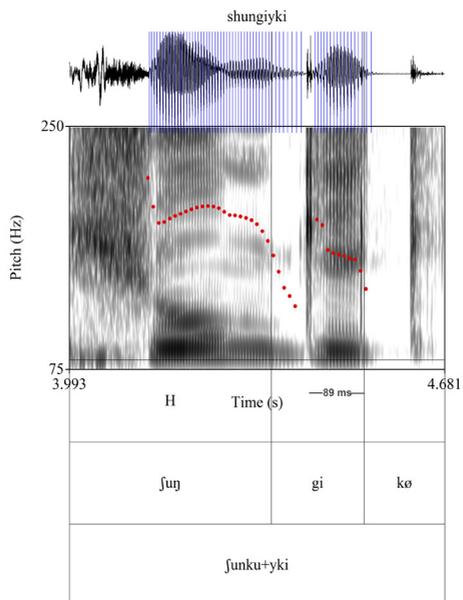


Figura 10. Espectrograma de la palabra ['ʃuŋ.gi.kj]



#### 4. Análisis y discusión

4.1. Los fenómenos reportados en §3 evidencian un proceso de fusión vocálica (monoptongación) en la variedad quechua de Chachapoyas. Los segmentos finales de raíces más el segmento inicial de los sufijos de primera y segunda persona convergen en las vocales monoptongadas [e], [e:], [i] e [i:]. En términos fonológicos, siguiendo a Schane (1995), el proceso descrito se explica en dos dimensiones del segmento melódico: uno donde interviene la apertura representada con |a| y otro donde interviene la tonalidad, representada con |y|. La apertura y tonalidad se evidencian en (8a) con el surgimiento de una vocal [e:] en esta variedad quechua; y la tonalidad en (8b) y (8c) con la aparición de la vocal coronal alargada [i:].

(8)

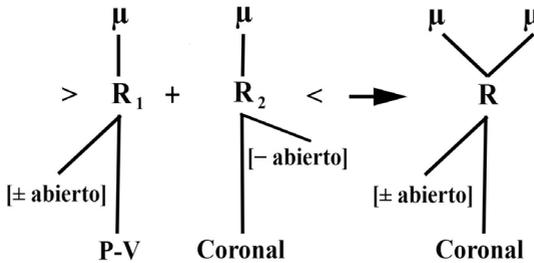
- |     |      |  |   |      |   |      |
|-----|------|--|---|------|---|------|
| (a) | >RR< | [Ø <sub>12</sub> , a <sub>1</sub> , y <sub>2</sub> ] | / | [ay] | > | [e:] |
| (b) | >RR< | [Ø <sub>12</sub> , i <sub>1</sub> , y <sub>2</sub> ] | / | [iy] | > | [i:] |
| (c) | >RR< | [Ø <sub>12</sub> , u <sub>1</sub> , y <sub>2</sub> ] | / | [uy] | > | [i:] |

En los tres casos presentados en (8), se observa en realidad que la tonalidad recurrente es, siguiendo la teoría de Schane, un caso de palatalidad, representado por |i|. Esta observación nos permite pensar en una generalización de este proceso de fusión. Se entiende, por un lado, que los rasgos involucrados en el segmento vocálico final de la raíz son [+abierto] para el caso de (8.a) y [-abierto] para el caso de (8.b) y (8.c); y, por otro lado, que el único rasgo involucrado en el punto de constricción para el segmento de los sufijos en cuestión es [coronal], que en este caso corresponde a la “palatalidad” |i|, más el rasgo [-abierto] de la altura vocálica. La generalización de (8) en términos de rasgos nos permite formular una nueva configuración como se presenta en (9).

- (9) >RR< [Ø<sub>12</sub>, [±abierto]<sub>1</sub>, [coronal]<sub>2</sub>  
[-abierto]<sub>2</sub>]

Desde este punto de vista, podemos postular una nueva representación del segmento inicial de la primera y segunda persona poseedora como una unidad subespecificada solo con el rasgo [coronal] y [-abierto] asociada a una unidad de tiempo ( $\mu$ ), como se representa en R2 en figura 11. La propuesta de un segmento subespecificado es plausible en términos teóricos (cf. Steriade, 1995) y prácticos en la medida que genera el resultado esperado y se apoya en datos objetivos –la ausencia de un segmento pleno [y] en los registros acústicos–.

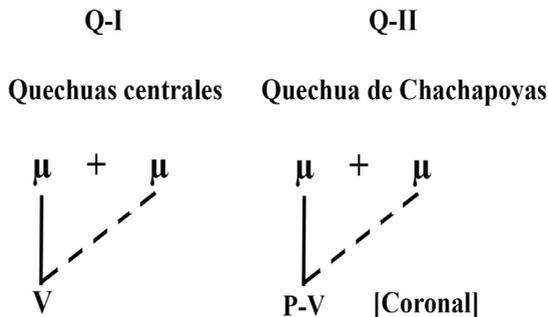
Figura 11. Representación subespecificada del segmento de la primera y segunda persona poseedora en el quechua de Chachapoyas (R2)



Pero, ¿qué implicancias presentaría esta propuesta de un segmento subespecificado [coronal], [-abierto] en los sufijos de 1.a y 2.a persona poseedora, distinta de la presentada por Taylor como /y/? Lo más interesante de esta reformulación es que reabre una discusión en torno a la forma fonológica de la primera persona poseedora en las variedades modernas del quechua y la evolución de este marcador desde la protolengua. De acuerdo con Cerrón-Palomino (2003), la marca isomórfica de la primera persona en el protoquechua habría sido \* $\acute{v}$ -y (acento en la vocal final de la base, más -y), que habría provenido del preprotoquechua \* $\acute{v}$ -ya<sup>6</sup>. Esta forma haría explícita la relación entre el quechua de Pacaraos y las variedades del QI con respecto al acento de la primera persona, que habría surgido a causa de una regla que produce las formas alargadas, atestiguadas en el QI o central. Dentro de este marco, la reformulación de la representación fonológica de la primera persona en el quechua de Chachapoyas permitiría visualizar una posible relación con variedades centrales del QI, como ya había sido prefigurado por Quesada (1988) y ahora es parte de una discusión mayor sobre las relaciones lingüísticas y genéticas de esta variedad quechua con otras cercanas (Cf. Barbieri y otros, 2017). Si se asume que el alargamiento para indicar la primera persona en las variedades del QI central responde a una representación subespecificada radical que solo presenta la unidad de tiempo ( $\mu$ ) y se evidencia en la duración

(Cf. Solis, 1996), esta nueva representación guardaría una relación estrecha con la propuesta para el quechua de Chachapoyas, como queda reflejado en la figura 12. El hecho de que se produzca el alargamiento en el QI central y la fusión (monoptongación) en el chachapoyano (QII) se debería justamente a que en estas variedades la representación fonológica de la primera persona poseedora estaría subespecificada como producto de un proceso de debilitamiento paulatino que, iniciado en \*/-ya/, habría producido formas segmentales completas como /-y/ y formas subespecificadas como /[coronal], [-abierto]/ o solo con la unidad de tiempo /μ/, dependiendo de cada variedad moderna del quechua.

Figura 12. Propuesta de relación entre variedades del QI con variedades del QII



En cuanto al sufijo de 2.<sup>a</sup> persona poseedora, datos semejantes a los que presentamos para el chachapoyano han sido reportados en la variedad de Huaylas (Escribens y Proulx, 1970; Parker, 1976; Julca, 2009), donde /urku/ + /-yki/ y /waaka/ + /yki/ dan [ur'kiiki] 'tu frente' y [waa'keeki] 'tu vaca', respectivamente, pero /wayi/ + /yki/ resultan en ['wayiki] 'tu casa'. Con esto se dibuja un patrón interesante: en relación con el marcador de primera, el quechua de Chachapoyas habría sido más conservador que el de Huaylas y las demás variedades de QI; pero en relación con el marcador de segunda, esta vez el quechua de Chachapoyas sería el más innovador. Asimismo, este cuadro reafirmaría la posible relación cercana del chachapoyano con el QI.

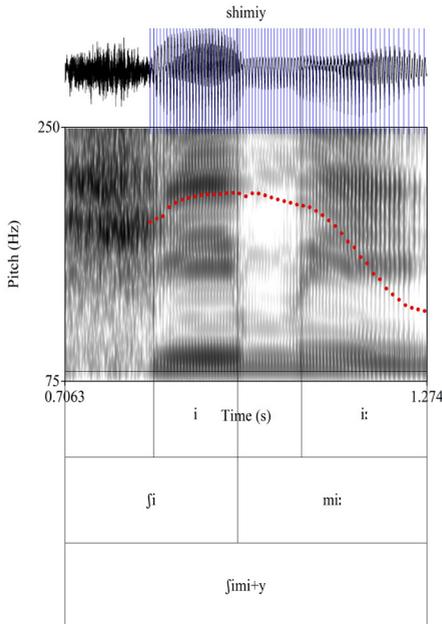
4.2. Ahora bien, el proceso de fusión que se ha explicado para el quechua de Chachapoyas con la regla (9) produce las vocales monoptongadas alargadas que dan cuenta de los casos presentados en (7a), pero ¿cómo se explican las formas breves atestiguadas en (7b)? Para Taylor (2000), la alternancia entre vocales monoptongadas breves y alargadas se explicaba como producto de la intervención

del acento. Este autor señala que las vocales monoptongadas alargadas aparecerán en sílabas acentuadas y las breves en las inacentuadas.

ô, ê e î son largas en palabras monosilábicas o en sílaba acentuada (la primera u otra marcada por un acento para indicar un énfasis emotivo); en la transcripción de los textos, empleamos el acento grave para indicar la combinación de la reducción vocálica y el acento emotivo: mēlòb = mēlòb < /may lado-pi/ “¡por cuál lado (debe encontrarse)!”; ô, ê e î son breves en sílabas no acentuadas. ô y ê se pronuncian cerradas o abiertas según el informante y el contexto. (Taylor, 2000, p. 65)

Sin embargo, los datos acústicos con lo que se cuenta ahora no concuerdan con la explicación del acento como la unidad interviniente en la alternancia entre las vocales monoptongadas breves y alargadas. Estos datos indican que en la variedad quechua de Chachapoyas ambas vocales (breves y alargadas) aparecen en sílabas inacentuadas. Por ejemplo, en la palabra [ʃimi:] ‘mi boca’ < /ʃimi/ + [coronal] [-abierto], el contorno tonal<sup>7</sup> indica que el acento se ubica en la primera sílaba como se puede observar en la figura 13, como también en las figuras 9 y 10.

Figura 13. El contorno tonal (pitch) en la palabra [ʃimi:]



Si la alternancia entre las vocales monoptongadas breves y alargadas no está condicionada por el acento, entonces, ¿qué otra unidad fonológica podría ser la responsable de tal distribución? Un contexto que parece estar relacionado es el límite de palabra (#) para el caso de las vocales monoptongadas alargadas y la sílaba ( $\sigma$ ) que sucede a las vocales breves, como se observa en (10):

(10)

(a) _#	(b) $_{\sigma}$
'ume:	'umeki
'maki:	'makiki
'ʃungi:	'ʃungiki
'ʃimi:	'ʃimiki

Datos del frisón reportados por Graaf y Tiersma (1980) parecen apoyar una solución similar. En esta lengua, que exhibe alternancias entre vocales monoptongadas largas y breves, el acortamiento ocurre cuando la vocal monoptongada está seguida por otra sílaba o por un grupo de consonantes, según se ve en (11).

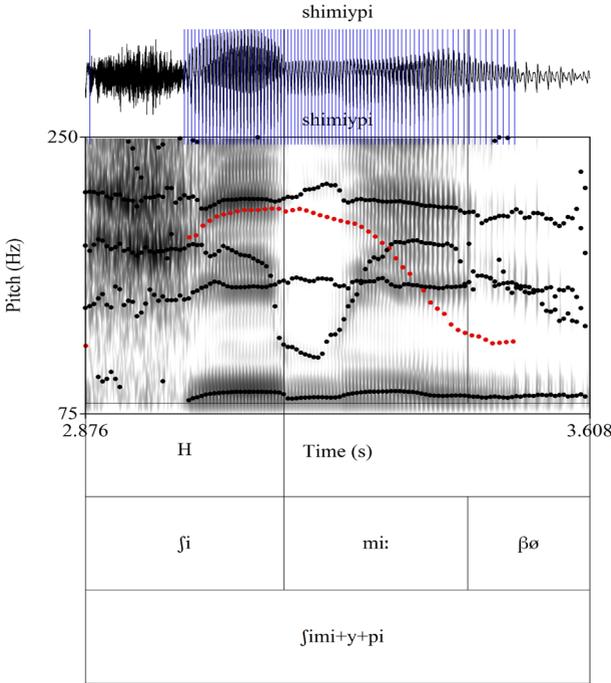
(11)

Sg.	Pl.	
vi:f	vifkə	(small) woman
he:x	hextə	high/height
kno:p	knopkə	(small) button

Fuente: Schane (1995, p. 598)

Si el acortamiento de la vocal monoptongada en esta variedad quechua fuese un caso similar al del frisón, tendríamos que preguntarnos por qué no ocurre cuando a las formas de (10a) se les añade el sufijo locativo /-pi/. Por ejemplo, en [ʃimi:β] 'en mi boca' < /ʃimi + y + pi/, en donde la vocal monoptongada se mantiene alargada, según está registrado en la figura 14.

Figura 14. Espectrograma de la palabra [ʃimi:β] < /ʃimi + y + pi/



Entonces, si la alternancia de estas vocales breves y largas no es producto de algún contexto fonológico, ¿qué otro nivel de la gramática podría explicar esta distribución? Una hipótesis de trabajo vincula una relación entre la morfología y la fonología en lo que se denomina fonología léxica. En estos términos, el proceso fonológico aquí atestiguado sería dependiente de la información morfológica. Es decir, la monoptongación, como proceso fonológico, interactuaría con las reglas de formación de palabras; en este caso, si a la raíz nominal se le adjunta un sufijo de primera o segunda persona poseedora en la morfología, la base así formada pasaría a la fonología y en ella se producirían las vocales alargadas [V:]. Después de esta operación, las vocales alargadas se harían breves V: > V solo si les sucediese una sílaba, como se representa en (12).

$$(12) \quad >\mu \mu < \ /\_ \sigma$$

Como resume Cole (1995), la teoría denominada fonología léxica asume que la salida de cada operación morfológica representa una entrada

para la aplicación de las reglas fonológicas. De ese mecanismo se deduce que toda regla léxica será cíclica, puesto que interactúa con las reglas de formación de palabras. Si asumimos que, en un primer ciclo, las raíces nominales reciben el sufijo de primera y segunda persona poseedora, en este ciclo se aplicaría la regla propuesta en (9). En un segundo ciclo, estas bases sufrirían un proceso de acortamiento vocálico siempre y cuando se cumpliera la condición de la regla (12) como se puede observar en (13):

(13)

(a)			
[uma] <sub>[coronal]</sub>	[maki] <sub>[coronal]</sub>	[ʃunku] <sub>[coronal]</sub>	
ume:	maki:	ʃunki:	Regla (9)
'u.me:	'ma.ki:	'ʃun.ki:	Regla (12)

(b)			
[uma] <sub>[coronal]</sub> ki	[maki] <sub>[coronal]</sub> ki	[ʃunku] <sub>[coronal]</sub> ki	
ume:ki	maki:ki	ʃunki:ki	Regla (9)
'u.meki	'ma.kiki	'ʃun.kiki	Regla (12)

De acuerdo con esta propuesta, las vocales monoptongadas breves se derivan en la interacción entre la morfología y la fonología cuando a las raíces nominales se les añade el sufijo de segunda persona poseedora. Este proceso morfofonológico evidenciaría que el acortamiento solo ocurre cuando se asigna la segunda persona poseedora según la contextualización de la regla (12). Sincrónicamente, el proceso de fusión (monoptongación) aquí estudiado ocurre tanto en la derivación de la primera y la segunda persona poseedora, y el acortamiento solo en la derivación de la segunda<sup>8</sup>.

## 5. Conclusión

El proceso de fusión (monoptongación) estudiado ocurre cuando a las raíces nominales se les añade los sufijos de primera y segunda persona poseedora. En términos teóricos, una regla como (9) da cuenta de la fusión y posibilita pensar en un segmento subespecificado solo con el rasgo [coronal], [-abierto] y asociado a una unidad de tiempo ( $\mu$ ). Esta propuesta develaría una relación estrecha entre el quechua de Chachapoyas –variedad adscrita al QII– y variedades del QI, y reabriría, de esta manera, la discusión en torno a la representación de la primera y segunda personas poseedoras en las variedades modernas del quechua, la forma del marcador en la protolengua, su proceso de cambio histórico y una posible relación entre el chachapoyano y variedades de quechua I. En lo concerniente a las alternancias entre las vocales [i]/[i:] y [e]/[e:] producidas por este proceso, se demuestra mediante datos acústicos que el acento no explica tal distribución y que, más bien, la interacción entre la morfología y la fonología, dentro de la denominada fonología léxica, explica mejor este caso.

## Referencias bibliográficas

Barbieri, Ch. y otros. (2017). Enclaves of genetic diversity resisted Inca impacts on population history. *Scientific Reports* 7, Article number: 17411. doi: 10.1038/s41598-017-17728-w

Cerrón-Palomino, R. (2003). *Lingüística quechua* [2.a Ed.]. Cusco: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de Las Casas".

Chaparro, C. (1958). *Fonología y lexicón del quechua de Chachapoyas*. Lima: Editorial Sagsa.

Clements, G. y Hume, E. (1995). The Internal Organization of Speech Sounds. En Odden, D., y Goldsmith, J., *The Handbook of Phonological Theory* (pp. 245-306). Cambridge/Oxford: Blackwell.

Cole, J. (1995). The Internal Organization of Speech Sounds. En Odden, D., y Goldsmith, J., *The Handbook of Phonological Theory* (pp. 70-113). Cambridge/Oxford: Blackwell.

Escribens, A. y Proulx, P. (1970). *Gramática del quechua de Huaylas*. Lima: UNMSM.

Heggarty, P. (2005). Enigmas en el origen de las lenguas andinas: aplicando nuevas técnicas a las incógnitas por resolver. *Revista Andina*, 40, 9–57.

Julca Guerrero, F. (2009). *Quechua ancashino. Una mirada actual*. Lima: CARE Perú/ Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

Parker, G. (1976). *Gramática quechua Áncash-Huailas*. Lima: IEP/MINEDU.

Quesada-Castillo, F. (1988). *Phonological Processes in Quechua and Their Implications for Phonological Theory*. Tesis doctoral, State University of New York at Buffalo.

Schane, S. (1995). Diphthongization in Particle Phonology. En *The Handbook of Phonological Theory*. En Odden, D., y Goldsmith, J., *The Handbook of Phonological Theory* (pp. 586-608). Cambridge/Oxford: Blackwell.

Solís, G. (1996). *Los orígenes de la cantidad vocálica en quechua*. Documento de Trabajo, 56. Lima: CILA-UNMSM.

Steriade, D. (1995). Underspecification and Markedness. En *The Handbook of Phonological Theory*. En Odden, D., y Goldsmith, J., *The Handbook of Phonological Theory* (pp. 112-174). Cambridge/Oxford: Blackwell.

Taylor, G. (2006). *Diccionario quechua Chachapoyas Lamas*. Lima: IFEA/IEP.  
(2000). *Estudios lingüísticos sobre Chachapoyas*. Lima: UNMSM/IFEA.  
(1994). *Estudios de dialectología quechua (Chachapoyas, Ferreñafe, Yauyos)*. Lima: UNE.

Torero, A. (2002). *Idiomas de los Andes. Lingüística e Historia*. Lima: IFEA/Editorial Horizonte.

Unesco (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO “Salvaguardia de las Lenguas en Peligro”. París.

Valqui, J. y Ziemendorff, M. (2016). Vestigios de una lengua originaria en el territorio de la cultura chachapoya. *Letras*, 87 (125), 5-32.

Weber, D. (1975). *Apuntes sobre el quechua de Lamud*. SIL.

<sup>1</sup>Hasta el momento no se han clarificado las circunstancias que explican cómo se instaló esta variedad quechua en el territorio de los chachapoya que, de acuerdo a los estudios de Taylor (2000) y Valqui y Ziemendorff (2016), era un espacio donde se hablaba una lengua distinta a esta lengua andina. Evidencias que reflejan algún momento de una relación entre estas lenguas se perciben en los topónimos y antropónimos que se distinguen en dicha zona.

<sup>2</sup>En los pueblos de Yambajalca-Diosán, Granada, Olleros y Quinjalca en el Alto Imaza (Chachapoyas), Taylor y Chaparro atestiguaron la presencia de un sonido lateral palatal [ʎ] en contextos en los que en los demás pueblos de Chachapoyas y Luya aparece una africada palatal [dʒ] (Taylor, 1994) o una fricativa palatal [ʒ] (Weber, 1974, p. 5).

<sup>3</sup>Como se verá a lo largo del trabajo, en el contexto de los marcadores de personas poseedoras del quechua chachapoyano no habría un diptongo que se monoptongue sincrónicamente. Por ello, utilizamos la etiqueta “monoptongación” de Taylor solo por economía y tradición, excepto cuando nos situamos en el marco de la teoría de Schane, donde la etiqueta en cuestión tiene el sentido técnico de fusión de partículas o rasgos (cf. § 1), uso al que sí nos adosamos.

<sup>4</sup>Taylor utiliza el circunflejo en ê y î para indicar que estas vocales se han monoptongado.

<sup>5</sup>En la teoría de rasgos de Clements y Hume (1995), la altura vocálica se representa a través del rasgo [abierto] que depende del nudo Apertura. Además, para este marco teórico las vocales pueden representarse con los rasgos de constricción [labial], [coronal] y [dorsal].

<sup>6</sup>Según señala Cerrón-Palomino, “el presupuesto general en el que se basa la reconstrucción de \*-ya es la hipótesis, refrendada en muchísimos casos, de que los sufijos de persona no son sino una copia reducida de los respectivos lexemas pronominales” (2003, p. 141). El lexema pronominal en cuestión estaría evidenciado en la sílaba inicial del pronombre yaqa de primera persona de cierta variedad wanka.

<sup>7</sup>El contorno tonal parece ser uno de los correlatos fonéticos del acento más estables en la variedad quechua de Chachapoyas.

<sup>8</sup>Desde una perspectiva histórica, Queda (1988) propone que el proceso de monoptongación empezó en la secuencia i + y y de la marca de la segunda persona poseedora -yki, que dio como resultado, en un primer momento, formas como \*wasi:ki. Luego, las entradas con [i:] se habrían acortado en [i].

## RESEÑAS

Solís Fonseca, G. y Quesada Castillo, F. (2014). *Investigación para la revitalización de lenguas*. Lima: Edición de los autores.

El libro reseñado surge a propósito de la Diplomatura en Revitalización Lingüística encargada por la Universidad Indígena Intercultural (Bolivia) y ejecutada en el año 2010 por el Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (México). En su naturaleza de manual, consta de seis capítulos llamados "unidades de trabajo", de las cuales las dos primeras procuran la definición de conceptos, mientras que las otras cuatro tratan de la formulación y ejecución de proyectos. Todas las unidades contienen una sección de actividades. Aparte, el libro presenta un capítulo introductorio, un anexo y un glosario.

La primera unidad aborda el proceso de extinción de lenguas: sus condicionantes y los síntomas sociales y gramaticales de sus etapas. Destaca la sugerencia de detectar los condicionantes específicos del grupo etnolingüístico (desplazamientos, matrimonios interétnicos, por ejemplo), a un lado de aquellos que procedan de la sociedad mayor (discriminación, explotación, radio y televisión monoculturales y monolingües, etc.); y el hecho de que la exposición elude la repetición de frases románticas y lugares comunes para entregar, más bien, el fundamento inapelable para obrar contra la extinción de lenguas –es decir, a favor de su revitalización y resucitación–: el derecho nacional e internacional. La segunda unidad trata el proceso de revitalización. Se precisa que, bien examinado, el asunto atañe decisivamente a garantizar la transmisión intergeneracional de la lengua como instrumento de intercomunicación y que otras acciones imaginables (documentación, alfabetización, publicación de materiales, políticas y programas EIB y de interculturalidad, desarrollo de software, etc.) devienen secundarias, sin dejar de ser influyentes. Por último, se deslinda entre “revitalizar” y “resucitar” y se enfatiza la importancia de la motivación en los hablantes para que estos se comprometan en la transmisión.

La tercera unidad introduce la perspectiva de la investigación participativa y la investigación-acción como los métodos pertinentes alrededor de la revitalización lingüística. Destaca la propuesta de una metodología y epistemología intercultural para todas las etapas de cualquier proyecto.

La cuarta unidad provee las interrogantes que deberían guiar toda investigación del proceso de extinción de una lengua en tanto insumo de un eventual proyecto de revitalización. Asimismo, ofrece los puntos en los que debería ser enfocado este último: con qué estrategias, en qué miembros de la comunidad, en qué contextos, con la colaboración de quiénes, etc.

Las unidades quinta y sexta, finalmente, proponen modelos que podrían guiar el diseño de proyectos de investigación y de revitalización. De la lectura integral del libro se entiende que las unidades 4-6 constituyen propuestas generales y que, en cualquier caso, un determinado diseño no debería dejar de ser negociado interculturalmente.

Los principales aciertos del libro son dos: la coherente vocación hacia la praxis, que ocupa la mayor parte de su extensión y que ofrece en el anexo un muy transparente estudio de caso; y la perspectiva intercultural tanto en lo concerniente a la extinción como a la revitalización, en investigación y en práctica. Las debilidades son dos también: poco desarrollo de algunos temas y descuido en la edición, que ha permitido la presencia de erratas, errores en el diagramado, redundancias y reiteraciones. Con todo, el libro reseñado constituye un buen manual introductorio de investigación y acción en revitalización lingüística

*(Carlos Alberto Faucet Pareja)*

### Normas de Edición

*Lengua y Sociedad* es una revista de difusión científica, especializada en lingüística teórica y aplicada, con especial énfasis en lenguas amerindias, editada por el CILA (Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada) de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas y del Colegio Real San Carlos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

En general, los artículos de esta revista muestran los resultados de investigaciones científicas sobre 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.

La revista está compuesta por cinco secciones: editorial, artículos originales, artículos de revisión, reseña de libros y revistas, eventos institucionales. Cuando el caso lo amerite, se abrirá una sección especial.

### Normas para los autores

1, Los artículos deben ser originales e inéditos, y podrán ser redactados en cualquier lengua del mundo. Su arbitraje será realizado de manera anónima por tres expertos de la especialidad o campo de estudio antes de ser publicados. Nuestro sistema de evaluación cuenta con árbitros externos a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

2. Características que cada artículo debe cumplir: Texto en Word 2007 u otra versión compatible; tipo de letra Times New Román, 12 puntos; texto justificado; interlineado 1.5.; tamaño A4; márgenes superior-inferior, izquierda-derecha 2.50; extensión mínima 12 páginas y máxima 25 páginas (incluye agradecimiento, notas, bibliografía, cuadros, tablas, figuras, fotos).

3. Los artículos originales están sujetos a la estructura básica de los artículos científicos de uso internacional y deben presentar el siguiente orden:

- a. *Título del artículo*: el título debe ser corto y claro en no más de 12 palabras. Debe estar en la lengua original y en inglés. Se coloca en la primera página, centrado y en negrita en altas y bajas.
- b. *Nombre del autor o autores*: nombres y apellidos, filiación institucional y correo electrónico institucional.

c. *Resúmenes en dos lenguas*: en una extensión máxima de 12 líneas, en lengua original y en inglés (incluye como máximo 5 palabras clave en las respectivas lenguas).

d. *Texto del trabajo*: incluye las siguientes partes:

**Introducción**: exposición breve del problema, hipótesis y objetivo general del trabajo.

**Materiales y métodos**: descripción de la materia a ser analizada y la metodología utilizada en el estudio.

**Resultados**: presentación de los hallazgos, en forma clara, sin opinar.

**Discusión**: interpretación de los resultados, comparándolos con los hallazgos de otros autores.

**Conclusión**: exposición de las conclusiones a las que llega el autor.

e. *Referencias bibliográficas*: **deben corresponder a las citas explícitas en el texto.**

4. Los artículos de revisión tendrán un máximo de diez (10) páginas.

5. Las reseñas de libros y revistas no más de dos (02) páginas. En estas últimas, el lenguaje debe ser informativo al momento de exponer los contenidos. Se recomienda que las objeciones o críticas al libro o revista se inserten hacia el final.

6. A efectos de edición, los trabajos deben incluir el menor número posible de códigos de formato. Por la misma razón, las notas, de haberlas, se presentarán como “notas al final” (no a pie de página), numeradas con caracteres arábigos, en letra Times New Roman 10 puntos, espacio sencillo.

7. En el uso de símbolos fonéticos, se prefiere la adhesión a las convenciones del IPA y el uso de la fuente Charis SIL IPA (descargable en línea).

8. **Imágenes**: cada trabajo podrá ir acompañado de un máximo de cinco (05) imágenes (fotos u otras ilustraciones) que, en su versión electrónica, serán enviadas aparte, cada una en un fichero informático independiente, en formato TIF o JPG, con una resolución suficiente para su publicación (500dpi). Los autores indicarán en qué lugar del texto desean que se inserten; indicaciones que se pasarán a la imprenta.

9. Los títulos de capítulos se resaltarán en negrita y en altas y bajas. Los títulos de subcapítulos, en cursiva. En la medida de lo posible, evitar subdividir un subtítulo o epígrafe en demasiados subepígrafes. Se aconseja a los autores incluir solo los indispensables.

10. Las referencias bibliográficas aparecen al final del texto y serán ordenadas alfabéticamente según el último modelo de la APA (American Psychological Association). Se recuerda que se registran solo las referencias que han sido citadas en el texto de los artículos.

## Referencias de libros

En el caso de libros publicados en los Estados Unidos, usualmente se escribe el nombre de la ciudad, coma, las iniciales del estado –siempre son dos letras mayúsculas-. En el caso de la Ciudad de México, se escribirá simplemente “México”. Si el nombre del país al que pertenece la ciudad no se puede inferir fácilmente, se deberá entonces indicar el país. Inmediatamente después de escribir la localización del editorial seguido por los dos puntos, se escribirá el nombre de la editorial o casa que publica el libro. Se deben omitir aspectos como “SA” como parte del nombre del editorial.

### Ejemplos:

González, R. (2010). *Introducción a la psicología contemporánea*. San José, Costa Rica: Editorial ULACIT.

González, R., y Ramírez, J.L. (2007). *La teoría de los valores*. México: Prentice-Hall.

Hernández, E.G., Rojas, H., Ramírez, J.L., y González, R. (1998). *Algunos aportes de la psicología al estudio de los valores*. Madrid, España: Pirámide.

Muñoz, A. (2011). *Introducción a la física*. San Luis, Argentina: Nueva Década.

## Capítulos de libros editados

En ocasiones encontramos capítulos escritos por un autor, que se encuentran dentro de un libro escrito por diferentes autores. Usualmente, este tipo de libros

tiene un “editor”, o persona responsable de la compilación de los capítulos. Se debe consignar el nombre o nombres y, entre paréntesis, “editor” o “editores”.

### **Ejemplo:**

Arce, J.C., y Gutiérrez, M. (2012). Indicadores financieros y su relación con la economía futura latinoamericana. En R.J. Porras (Ed.), *El rumbo económico de América Latina* (pp.100-121). Bogotá, Colombia: Nuevo Camino.

### **Referencias de revistas**

Algunas revistas tienen una numeración continua de las páginas a lo largo de todo el año. En este caso, se incluye solamente el volumen y los números de páginas, ya que estos son continuos y no se pueden repetir en un mismo año (volumen).

Mora, H., y Domínguez, L.A. (2010). La psicología cognoscitiva y su relación con las ciencias del cerebro. *Actualidades en Ciencias Cognoscitivas*, 14, 330- 337.

Otras revistas tienen la numeración de páginas discontinua, por lo que cada número empieza en la página 1. En este caso, además del volumen, se indica el número entre paréntesis.

González, R. (2012). Teorías contemporáneas del aprendizaje. *Revista Costarricense de Psicología*, 7(2), 24-31.

### **Nota sobre el “doi”**

El DOI (digital object identifier) es el identificador de objeto digital. Este es un número único que se asigna a artículos científicos, libros electrónicos u otros documentos que se publican en Internet. El nuevo formato APA exige, en los casos en que esté disponible, utilizar el DOI. Siempre que acceda a un artículo de una revista académica, fíjese en la esquina superior derecha o en alguna parte del encabezado, en la que aparezcan las siglas “DOI”, seguidas por un número. Actualmente, no todas las revistas tienen DOI en sus artículos.

Si se reporta un DOI, usted debe hacer la cita utilizando este número, lo cual reemplazará la dirección o URL. Esto por tanto el DOI es un número de identificación único, que permite ubicar el documento en la web, a través de la página [www.doi.org](http://www.doi.org).

## **Ejemplo:**

Campos, A., y Arce, J.M. (2011). Los sistemas de acreditación universitaria en Centroamérica. *Revista Calidad en Educación Superior*, 3(1), 11-22. doi: 12.2075/0257-7644.23.1.221

Nótese que las siglas “doi” se escriben en minúscula, seguidas por dos puntos, para luego incluir la serie de números.

## **Referencias de artículos de periódico**

### **Ejemplos:**

García, M.E. (3 de junio de 2009). Consecuencias de los tratados de libre comercio en Centroamérica. *La Prensa Libre*, pp. 14.

Castro, E. (25 de mayo de 2011). El pulso de la economía actual latinoamericana. *La Nación*, pp. 15A, 17A.

## **Referencias de tesis**

### **Ejemplos:**

Alfaro, J.M. (2009). *Producción de software y capacitación industrial*. Tesis de licenciatura no publicada, ULACIT, San José, Costa Rica.

Chavarría, G. (2008). *Aplicación de la resolución de conflictos al ámbito laboral*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

## **Referencias de páginas web**

### **Ejemplos:**

Instituto Nacional de Seguros. (2011). Normas de salud ocupacional para las empresas privadas. Recuperado de <http://www.ins.go.cr/normas.html>

Morales, F.C., y Ramírez, E. (2011). Dimensiones de la personalidad en pacientes que asisten a clínicas comunitarias rurales. Recuperado de <http://www.psicologia-online.com/colaboraciones/reporte1.html>

11. Los artículos elaborados por los docentes investigadores de la UNMSM deben ser entregados en original impreso y en digital en la oficina del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada CILA: Jr. Andahuaylas 348, Lima 1. Los artículos escritos por investigadores externos (nacionales o internacionales) se enviarán al siguiente correo electrónico: [cila.letras@unmsm.edu.pe](mailto:cila.letras@unmsm.edu.pe)