

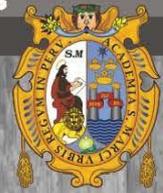
ISSN 1729-9721

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Facultad de Letras y Ciencias Humanas



CILA

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada



Revista

Lengua y Sociedad

Volumen 14
Nº 1

Setiembre, 2014

REVISTA LENGUA Y SOCIEDAD

CILA - Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada, volumen 14, N° 1, 2014

ISSN N° 1729-9721

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2014-14879

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

Dr. Bernardino Ramírez Bautista

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIÓN

Presidente

Dr. Manuel Góngora Prado

Directorio

Dr. Román Robles Mendoza

Dr. Juan Raymundo Fernández

Dr. Juan C. Varón López

Dr. Jesús Remiche Briceño

INSTITUTO DE INVESTIGACION DE LINGÜÍSTICA APLICADA

Directora

Mg. Lilia Salomé Llanto Chávez

Comité Directivo

Alicia Alonzo Sutta

Manuel Conde Marcos

Emérita Escobar Zapata

Felipe Huayhua Pari

Jairo Valqui Culqui

Comité Editorial:

Pedro Falcón Ccenta

Manuel Conde Marcos

Jorge Esquivel Villafana

Rómulo Quintanilla Anglas

Johanna Reyes Malca

Elsa Vélchez Jiménez

Digitación y diagramación

Orieta Cruz Esquivel

Impreso por:

PRYSMA SAC - DISTRIBUIDORA IMPORTADORA.

Jr. Ica N° 727 - 2° piso - Lima-Lima-Lima

Ruc: N° 20259160261

Editor:

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Facultad de Letras y Ciencias Humanas

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA)

E-mail: cila.unmsm@gmail.com

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

DOI: <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v14i1>

Jr. Andahuaylas 348 – Lima

Teléfono 6197000 anexos 6151 / 6152

Fax 6197000 anexo 6153

Lima 1 - Perú

CONTENIDO

	Página
<i>Presentación</i>	5
Prácticas comunicativas entre los ashéninka de ponchoni de la amazonia peruana <i>Elsa Vilchez Jiménez</i>	7
Los Iskobakebo: historia de un pueblo originario en peligro de extinción <i>Bernd Brabec de Mori</i>	21
Esquemas cognitivo-semánticos de los sistemas de cuantificación no definida en quechua y asháninka <i>Lilia Llanto Chávez</i>	33
La coalescencia y el alargamiento compensatorio por efecto de sandhi interno y externo en aimara, un aspecto para tomar en cuenta en la norma escrita <i>Felipe Huayhua</i>	47
Préstamos léxicos del quechua y del castellano en el asháninka <i>Alicia Alonzo Sutta y Licett Ramos Ríos</i>	59
Duplicación del posesivo en el castellano de migrantes indígenas amazónicos <i>Pedro Falcón Ccenta</i>	67
Formación de palabras en <i>crónica del Perú</i> de cieza de león <i>María del Carmen Cuba Manrique</i>	79
Usos del morfema [-IT-] en el español coloquial limeño <i>Rómulo Quintanilla Anglas</i>	99
Incorporación de la diversidad lingüística y cultural en la universidad peruana: San Marcos y las poblaciones indígenas <i>Jairo Valqui Culqui</i>	111
Semiótica y comunicación: teoría de los signos y los códigos <i>Emérita Escobar Zapata</i>	125
Evolución de la legislación sobre lenguas nativas en el Perú <i>Johanna Reyes Malca</i>	147
Lingüística del texto (análisis del discurso), gramática del texto (gramática textual), gramática transfrásica y gramática transoracional. <i>Luis Miranda</i>	159
La cohesión y mecanismos de cohesión en la composición de textos <i>Desiderio Evangelista Huari</i>	165
Noticias	179
Los Autores	181
Guía y orientación para los colaboradores	183

PRESENTACIÓN

LENGUA Y SOCIEDAD es una revista 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.

LENGUA Y SOCIEDAD 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.

LENGUA Y SOCIEDAD difunde los resultados de investigaciones desarrolladas desde una perspectiva interdisciplinaria. Promueve la incorporación de nuevos investigadores nacionales e internacionales involucrados en estudios teórico-descriptivos y de aplicación como una contribución a la sociedad.

En este número, se presentan artículos de investigación sobre las lenguas amerindias aimara, asháninka, quechua, español amazónico, filología española, lengua y cultura; también hay artículos de discusión teórica y aplicada sobre semiótica, texto y comunicación. Ellos reflejan el interés por el estudio de diferentes lenguas desde vertientes interdisciplinarias variadas que posibilitan el fortalecimiento de la divulgación de los resultados de las investigaciones.

Comité Editorial

Prácticas comunicativas entre los ashéninka de ponchoni de la amazonía peruana

Elsa Vílchez Jiménez
CILA – UNMSM
elsa_vilchez@yahoo.com

RESUMEN

Damos cuenta de algunas formas comunicativas de los ashéninka de Ponchoni del Gran Pajonal, cómo se transmite a los hijos, cómo se practica. Las modalidades son particulares en el ámbito amazónico por su relación con la naturaleza, por el manejo de los mitos y por el perfil discursivo del líder.

PALABRAS CLAVE: Prácticas comunicativas, ashéninka, naturaleza, mitos, discurso, líder.

ABSTRACT

We account on how some communicative forms are used by ashéninka people, and how they are transmitted to the children living at Ponchoni village located in El Gran Pajonal zone. The arrangements are unique in the Amazon area because of their relationship with nature, the handling of myths and the discursive profile of the leader.

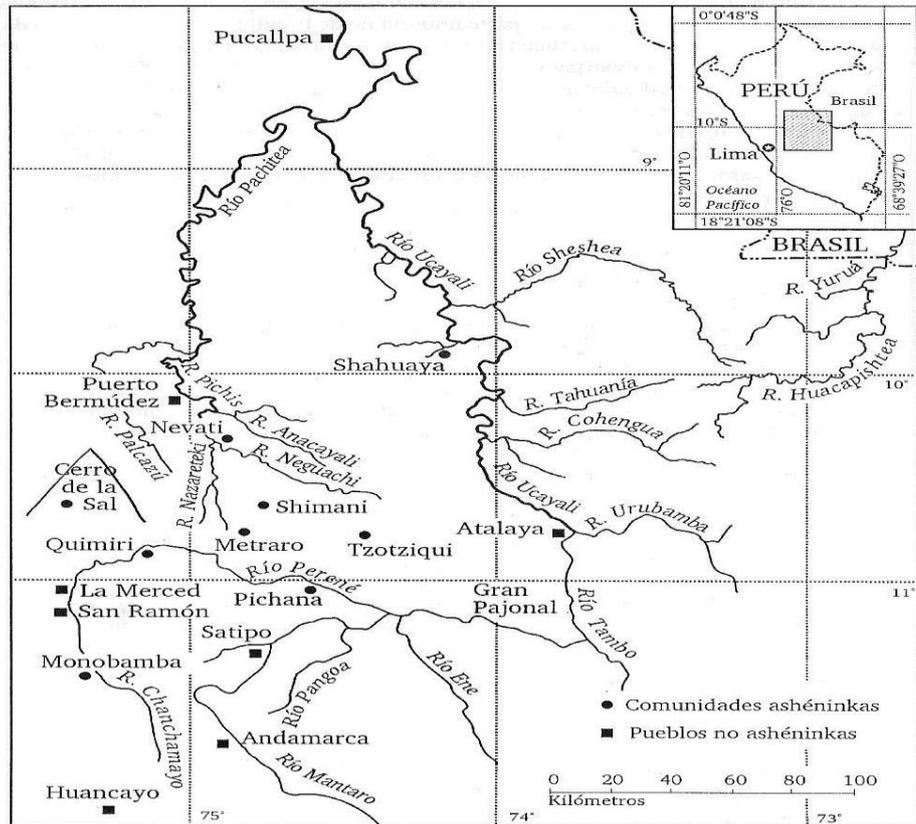
KEYWORDS: communicative forms, ashéninka, myths, discourse, leader.

INTRODUCCIÓN

Los ashéninka de Ponchoni se encuentran en la zona del Gran Pajonal. Pertenecen a la Familia Lingüística Arawak.

En el Gran Pajonal conviven unos 6,000 ashéninkas y alrededor de cien familias de colonos radicadas principalmente en Oventeni.

Anteriormente, solo fue territorio de ashéninkas, pero con la entrada de los misioneros franciscanos estos promovieron el ingreso de habitantes andinos para que los ayuden en las labores de las misiones. Posteriormente, devinieron en colonos andinos, los cuales fueron desplazando cada vez más a los originales pobladores. Es así que hacia 1985, cuando se inicia el proceso de titulación de comunidades, los pocos pobladores ashéninkas que quedaban en Obenteni decidieron trasladarse hacia las chacras de Ponchoni y asentarse como comunidad. Devino en la cuna de los líderes ashéninka y en la sede de la Organización Ashéninka del Gran Pajonal (OAGP).



Historia.

Se sabe poco sobre los orígenes de los ashéninka. Al respecto de las autodenominaciones ashéninka y asháninka puede revisarse el artículo de Pablo Edwin Jacinto¹. Consideramos que debe seguir la investigación, pero para los efectos del autorreconocimiento de los pajonalinos, respetamos su opción por ashéninka.

Hay que tomar en cuenta que, actualmente, la mayoría de pueblos originarios de la amazonía han reivindicado su propia autodenominación. Sin embargo, a los ashéninka les dieron diferentes nombres y entre ellos la denominación “campa”, la que desconocen como propia. Sin embargo, hay investigadores extranjeros que prefieren partir de esta denominación para dar cuenta del parentesco lingüístico.

Según los estudios de Lathrap, parece que los antepasados de esta etnia llegaron al Ucayali central alrededor de 200 a. C. procedentes de la región donde el río Negro desemboca en el Amazonas, de una cultura llamada Hupa- iya. Posteriormente, por el 100 d.C., fueron desplazados por otros migrantes y se retiraron a los valles de Chanchamayo, Perené y Bajo Apurímac.

¹ Lengua y Sociedad. Volumen 10. N° 1. pp.75.

El tipo de utensilios encontrados, como ollas y platos grandes, hace suponer que se usaban para la preparación de la yuca (mandioca) amarga. El complejo Hupa-iyá está relacionado con la tradición de cerámica barrancoide, vinculada a poblaciones de habla Arawak, descubierto en el Amazonas central y el Orinoco.

“Desde la época prehispánica, las distintas etnias amazónicas mantenían relaciones comerciales. Uno de los elementos más importantes para las relaciones interétnicas fue la sal. Los nativos yanés (amuesha) y asháninka explotaban los yacimientos del Cerro de la Sal ubicados en los límites de su territorio tradicional. Los asháninka actuaban de intermediarios con los conibo y piro en un intercambio de sal por otros productos. También ha habido intercambio de productos con los pobladores de la sierra desde hace miles de años.

Durante el Imperio Incaico, se mandaba pobladores de confianza (mitimaes) a habitar la ceja de selva o las cabeceras de los valles tropicales que mantenían relaciones de intercambio de productos con los nativos de la selva”.

“La sociedad ashéninka, como muchas otras de la región, ha sido una sociedad con autoridades pero sin jefes, es decir, con personas de prestigio ganado por méritos socialmente reconocidos pero que no por esto establecían relaciones de mando e imposición sobre los demás (...) la posesión de los medios de producción era también libre y dependía de la capacidad de uno el ponerlos en valor para obtener de ellos los bienes, sean alimentos, manufacturas, que requiriese para vivir”.²

Los misioneros franciscanos llegaron al territorio asháninka en el siglo diecisiete y poco después fueron expulsados. La falta de comprensión entre ambas partes, las enfermedades epidémicas y la costumbre de los franciscanos de entrar al territorio asháninka acompañados de soldados y grupos grandes de nativos cristianos resultaban en la huida de los asháninka o en la muerte de los misioneros y nativos cristianos.

Los sueños desarrollistas de los franciscanos los llevaron a colonizar esta zona por primera vez en la década de 1730 con el establecimiento de una poderosa zona ganadera bajo la dirección de la misión, con la pertinente colonización española y una población indígena pacificada, obediente y cristiana que aportaría una fuerza de trabajo barata y leal. Fue muy problemático colonizar las enormes selvas; los asháninka a pocos años del establecimiento de la primera misión en la selva central, se habían rebelado y habían destruido totalmente la misión en 1735.

Antes de que la colonización del Gran Pajonal hubiera llegado a su zenit en 1738 con 10 establecimientos ganaderos, herrerías y misiones dispersas por la zona, la misión con el apoyo de tropas españolas del virrey de Lima, realizaron expediciones punitivas en las zonas occidentales al Gran Pajonal, ejecutaron a cuatro líderes locales ashéninka y habían puesto sus cabezas y manos en postes. En el Gran Pajonal habían tenido una recepción positiva porque habían comprado a las cabezas de familias locales y a los curacas con herramientas. La población ashéninka estaba todavía en este momento sumamente reducida y fraccionada como consecuencia de las atrocidades del periodo del caucho. La colonización de la zona resultó ser bastante difícil. Era casi imposible encontrar colonos interesados, así que la misión se volcó a atraer campesinos indígenas pobres de los Andes a Oventeni con contratos que los ponían en una situación de servidumbre con la iglesia y el lugar durante años. En la colonización se dieron constantes conflictos, los ashéninka eran hostiles, y muchos colonos contratados huyeron simplemente. La ganadería no fue el gran éxito que se esperaba y hubo que establecerse para producir café como alternativa.”³

² Varese, *La sal de los cerros. Fondo Ed. del Congreso. xxii. 2006*

³ *Idem: pag. 101*

En 1950 el panorama cambió, inversores de Lima con conexiones con la misión establecieron una gran hacienda ganadera en el interior del Gran Pajonal. El optimismo era grande y la colonización floreció. Se tuvo una colonización espontánea de serranos emprendedores. Sin embargo había un gran resentimiento de la población indígena por el hecho de que los blancos se establecían sin más con su ganado por todas partes y éste infligía daño a los cultivos y a los poblados por lo que había constantes conflictos.

Debido a diversos factores, nuevamente, se iba al fracaso y su fase final ocurrió con la entrada de la guerrilla en 1965 cuando se sacrificaron los últimos toros reproductores. La hacienda fue abandonada finalmente en 1968, y los indígenas comenzaron a retornar a sus viejos territorios.

Ya en 1742 el indígena cusqueño Juan Santos Atahualpa, con el opulento apodo de “Atahualpa Apu Inka”, un personaje carismático que apareció en la escena por una casualidad y que durante los siguientes 11 años, junto con un grupo de jefes de la zona, coordinó una resistencia unida contra los españoles y organizó una milicia indígena permanente que restableció el control indígena total de toda la zona de la selva central del Perú. La rebelión fue seguida por más levantamientos mayores en las zonas fluviales vecinas y el poder colonial no logró jamás restablecerse.

Los españoles nunca pudieron vencer a Juan Santos Atahualpa. Los franciscanos tuvieron que retirarse del valle del río Perené y la región permanecía relativamente inaccesible para los no nativos porque los asháninka se mantuvieron hostiles durante gran parte del siglo XIX.

“Pasaron más de 100 años antes de que la colonización y el desarrollo de infraestructura fueron retomados, esta vez por el nuevo estado peruano, que había pasado una larga y tumultuosa guerra de independencia y cuya economía estaba en un latente desorden. En el periodo intermedio se había desarrollado una nueva economía extractiva en la región: la extracción del caucho y el comercio de esclavos por los patrones de Ucayali. En el Gran Pajonal, las cacerías de esclavos y el transporte de estos entre los grandes sistemas fluviales en el este y las zonas selváticas andinas, constituyeron especialmente un momento desintegrador según los franciscanos (Sala 1887). El objetivo era el mismo que hace 150 años antes: el desarrollo de una gran zona ganadera, la pacificación de los asháninka, la colonización e inversión europea y también ahora la construcción de una conexión ferroviaria desde Chanchamayo a través del Gran Pajonal hasta Ucayali y los grandes sistemas fluviales. Pero el sueño del progreso tecnológico en las grandes praderas estaba muy lejos de su realización, y la mayoría de los planes fueron abandonados debido a problemas logísticos incalculables”⁴.

“Recién, en 1935, la misión franciscana restableció los primeros puestos misioneros en los pastizales del Gran Pajonal, de los cuales solo uno sobrevivió, la pequeña colonia de Oventeni. La causa más importante de esto fue la pista de aterrizaje de 1,600 metros de longitud que se construyó posteriormente y que fue utilizada regularmente por el ejército peruano para contener a los indígenas.

Posteriormente a 1968, con la internacionalización de la economía, al Gran Pajonal ingresaron misioneros evangélicos del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Ellos se establecieron permanentemente y comenzaron a consolidar un sistema escolar bilingüe como parte de su estrategia misionera. Comenzaron a vacunar a la población indígena lo que contribuyó al aumento de la población. Para lograr el reclutamiento de los asháninka y para lograr estrategias contra su gran movilidad, sus asentamientos dispersos, la ausencia de instituciones formales permanentes de dirección y liderazgo, recurrieron a la vieja estrategia de la reducción estableciendo escuelas en torno a la presencia de jefes locales que apoyaban a los misioneros. Para asegurar la supervivencia de las escuelas y su idea de pueblo se establecieron pistas de aterrizaje donde podían aterrizar los pequeños aviones STOL de la misión.

⁴ *Hvalkof. Liberación y derechos territoriales en Ucayali. Pag. 100.*

La estrategia del ILV como curanderos modernos y personas de recursos, fortalecía el prestigio de los jefes locales y la dependencia de los servicios de la misión, especialmente en logística y salud.

Coincidiendo con la reforma agraria y el golpe militar de Juan Velasco Alvarado se elaboró una legislación especial para las comunidades nativas de la Amazonía llamadas “comunidades nativas”. Se posibilitaba a los pequeños poblados indígenas ser registrados como comunidades, lo cual les otorgaba algunos derechos especiales, entre ellos, la posibilidad de obtener el derecho de propiedad colectiva sobre su tierra.

La nueva legislación estaba sumamente mal adaptada a la sociedad indígena amazónica del modelo andino, sin embargo fue muy importante. Los grupos asháninka y sus vecinos reinterpretaron pronto la ley para que se ajustara a su concepto territorial, de tal manera que una comunidad no significaba un pueblo sino una zona de tierra con su correspondiente población dispersa.

A comienzos de 1970 el gobierno realizó grandes repartos de tierras y una red caminera con conexión con Lima por lo que llegaron más aventureros al Pajonal. La ganadería era la única alternativa conocida ya que el precio del café era bajísimo. Coincidió con nuevos programas de crédito para la ganadería menor y se probó plantar distintos pastos forrajeros en tierras taladas en el bosque.

La brutal explotación de la fuerza de trabajo indígena alcanzó a límites nunca vistos antes, y la expansión de la ganadería llevó a un enorme aumento de los conflictos entre los colonos y los ashéninka sobre la propiedad de la tierra. Los indígenas que no cumplían su “contrato de trabajo” con los colonos eran detenidos y castigados físicamente a latigazos en la pequeña cárcel de Oventeni.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Comprensión del pensamiento indígena a través de sus expresiones verbales.

Las sociedades amazónicas por ser ágrafas, desarrollan sistemas de pensamiento y de comunicación, de memoria y de resistencia por lo que se puede tener mayor dificultad para identificarlas con precisión.

Al pasar de lo oral a la escritura, de la escritura a la informática, no fueron solamente los instrumentos de la comunicación que se transformaron y se ampliaron; las funciones cognitivas también se diferenciaron.

Los indígenas amazónicos dialogan entre sí, pero también con sus divinidades o héroes culturales, con los espíritus de sus muertos, con los espíritus de la selva, con la sociedad en su conjunto.

Se comunican a través de los sonidos articulados de sus lenguas, ejecutan un acto ritual, revelan algo de su estatus personal. Debe agregarse los rituales, las danzas, las actividades chamanísticas, las pinturas corporales, los silbidos, las posturas, los gestos corporales, etc.

Una de sus principales comunicaciones es a través de los mitos: ‘Los mitos, lejos de ser ilusiones y esas fábulas viniendo de otro mundo, son, en realidad, los moldes necesarios que definen, nutren y reorganizan constantemente las conductas y los comportamientos, las ideas y los ideales de una sociedad. (...) los mitos tienen una función decisiva, acosar y reactivar las energías de la comunidad, sus intenciones que, como en cualquier sociedad, siempre están sujetas a la esclerosis. Aún más precisamente, una de las funciones de los mitos es la de transmitir, de recordar y reforzar, por medio de la palabra y junto a la comunidad, lo que son sus valores, sus normas de conducta, individuales y colectivas.

Liderazgo y organización social.

Entre los ashéninka, los asentamientos originarios normalmente incluyen 4-5 unidades domésticas relacionadas mediante parentesco y matrimonio. Con frecuencia, la cabeza de esta familia extendida es el hombre mayor de la unidad doméstica núcleo del asentamiento, siempre que sea respetado como cabeza de familia por su (s) esposa (s) y familiares. El líder, jebatsari, es el que toma las iniciativas y decisiones en asuntos que incumben a todo el asentamiento. Es el que va adelante con respecto a las tareas que deben emprenderse en la vida cotidiana, y es quien representa al grupo ante el exterior.

El liderazgo de los ashéninka se remonta a una serie de rebeliones en la selva central del siglo XVI-XVIII, como lo registrara Carlos Dávila, 1980⁵. Venían a ser luchas continuas contra el invasor, levantamientos organizados, defensa étnica. Desde 1637 hasta 1735 fueron lideradas por ashéninkas, pero desde 1742 hasta 1776 fueron lideradas por Juan Santos Atahualpa.

Dentro de este contexto, estarían las tradiciones familiares vinculadas a diferentes clanes a los cuales pertenecen descendientes de este personaje. Las acciones políticas de él no estaban dirigidas exclusivamente a los ashéninkas.

Referentes de otros pueblos amazónicos.

El discurso político de los cashinahua, incluyendo el uso de idiomas importados, tiene que ser dado con referencia al parentesco. El principal medio de hacer parentela es a través del acto de alimentar y del cuidado de sus visitantes. ‘El aspecto cooperativo y complementario (‘hacer con el otro’) es resaltado en la ideología política’, como lo señalan en Santos Granero.

‘La organización política es ‘igualitaria’ y los líderes persuaden más que coaccionar a sus parientes co-residentes. El sistema político está modelado en base a la relación complementaria entre marido y mujer, de manera que el líder es responsable de la organización del trabajo colectivo masculino y la líder lo es del trabajo colectivo femenino’

‘Los chamanes no pueden ser líderes verdaderos’ puesto que no son capaces de cazar. En cualquier aldea de dimensiones considerables existen varios ‘líderes verdaderos y ‘líderes de canto’, pero por lo común sólo hay un único líder varón. Con frecuencia éste es la persona que actuó como catalizador durante el proceso de formación de la aldea’.

‘Los líderes deben dirigir periódicamente a sus co-residentes charlas moralizadoras. (...) los líderes tienen el deber de hablar a los miembros reunidos de la comunidad de esta manera pedagógica u homilética’

(...) Un líder enérgico (mentsisipa) es bueno: pero un líder coercitivo y autoritario es malo’

Los cashinahua de Brasil toman prestadas palabras del portugués y del español, pero no tiene que ser considerado como una interferencia semántica con matices de aculturación. Ellos están involucrados en la construcción del significado. Todos los líderes hacen grandes esfuerzos por mantener la paz. Utilizan el estilo de oratoria extensa, por lo que las asambleas pueden durar todo el día. Se espera que los principales líderes varones sean expertos en el discurso pedagógico. A través de todas sus actividades lingüísticas, corpóreas, cinegéticas, financieras, políticas, los

⁵“El poder libre asháninka” Pag 10

Líderes permiten a familiares que vivían esparcidos reunirse, vivir y trabajar juntos en un mismo lugar.

Si bien los discursos pedagógicos formales los dirigen los hombres y las mujeres a sus hijos cuando se portan mal, discursos similares los dan públicamente cuando el hijo o la hija se casa por primera vez a fin de enseñar a la nueva pareja como trabajar y como tratarse mutuamente.

En sus discursos, se encuentran consideraciones pragmáticas como la incapacidad de hacer obedecer a la fuerza o de forzar a hacer algo en contra de su voluntad.

“Los estilos retóricos de hombres y mujeres difieren muy poco. Las mujeres están menos interesadas en usar los códigos formales y suelen hablar utilizando la primera persona del singular. Los hablantes varones experimentados hacen un mayor uso de *nun* y *nukun* (“nosotros” y “nuestro/a”).(...) las mujeres tienen menos necesidad de participar en los mitines que los hombres⁶”.

Los líderes jóvenes no recurren al pasado, a los ancestros, a la ‘tradicición’, sino al futuro, al progreso de la comunidad. Para ellos son más importantes los actos antes que las palabras.

Los líderes e intelectuales cashinahua están incorporando innovaciones: “El y sus pares, líderes e intelectuales, están tratando de innovar, de proporcionar a los cashinahua una nueva institución económica. Continuamente utiliza términos que han aparecido en el léxico cashinahua sólo en tiempos muy recientes, tales como cooperativa, dividido, demarcar, adianta (“progreso”), tribo, pero con el claro propósito de defender un valor conservador, la retención de una identidad cashinahua (juni kuin) diferenciada. La orientación moral del discurso es clara⁷”.

Sin embargo, a los ojos de los cashinahua, son los actos y no las palabras lo más importante de una persona.

En el caso de los yuqui de Bolivia, la acumulación de riqueza, desconocida en épocas anteriores ha tenido gran impacto en el reordenamiento de su sociedad. Por tanto, en general, para los pueblos indígenas el futuro del liderazgo estará destinado a un pequeño número de hombres.

Será cada vez menos probable la elección del líder fuera de aquellas familias que están adquiriendo prestigio a través de la acumulación y distribución de recursos.

En relación a liderazgo, prestigio y aculturación reseñamos lo siguiente, “Al escribir sobre la herencia del liderazgo entre los mekranoti-kayapó del Brasil, Dennis Werner (1982:342) señala que” mientras los mekranoti se ajustan a muchos de los estándares antropológicos relativos a las sociedades “igualitarias”, difieren respecto de la herencia del liderazgo. Los hijos del jefe de la aldea disfrutaban de ventajas especiales en la adquisición de influencia. Werner explica que la presencia de forasteros ha alterado el equilibrio a favor de los hijos de un jefe. Entre los yuquí, una vez que se cumple la condición de pertenecer a un “linaje de jefes” –algo que todos los hombres saya existentes hoy en día pueden reclamar- la elección del líder se basa en atributos personales, principalmente habilidades como cazador y cualidades interpersonales⁸.

Se ha comprobado que las estrategias de uso y distribución de los recursos están vinculadas a los sistemas de prestigio y liderazgo. Por lo que Stearman concluye “he sugerido que bajo condiciones de aculturación estas estrategias están siendo modificadas a fin de satisfacer las nuevas demandas sociales y ambientales. Así, por ejemplo, al manipular la distribución de la caza y la pesca, el joven

⁶ Santos Granero pag 67

⁷ Idem pag 80

⁸ Idem pag 123

líder actúa conforme a los parámetros tradicionales de prestigio; pero simultáneamente emplea enfoques innovadores para consolidar su poder⁹”

Para terminar, el mismo autor nos dice: “Los cambios que están experimentando los yuquí en lo relativo a sus estrategias de subsistencia y en la traducción de dichas estrategias al dominio político del prestigio y el liderazgo, pueden tener importantes repercusiones en su capacidad de sobrevivir como cultura. Actualmente la toma de decisiones críticas descansa mayormente en manos de misioneros. Mientras que los yuquí reordenan su sociedad a fin de confrontar nuevas situaciones ambientales, tecnológicas y sociales, la información aquí presentada sugiere que el liderazgo sigue siendo incierto. El establecimiento de patrones efectivos de liderazgo será crucial para los yuquí si es que éstos quieren confrontar exitosamente los desafíos que les presenta el mundo exterior que rápidamente los está envolviendo¹⁰”.

2. METODOLOGÍA

Hemos considerado pertinente hacer un recuento de los espacios y tiempos en que los líderes ashéninkas son motivados para perfeccionar sus habilidades discursivas como líderes.

Para tener el registro de las diversas formas en que se forman los niños y jóvenes, nos hemos valido de los testimonios y se ha procurado aplicar la observación participante.

Tomamos en cuenta aquellos valores practicados hasta ahora como la cooperación y las relaciones de parentesco.

Líderes Ashaninka

En la cultura ashaninka, el discurso se manifiesta a través de diferentes aspectos.

Los padres hacia sus hijos varones: Esto se dio antiguamente, el único lugar para poder conversar era a la hora de la comida, donde se les enseñaba a orientar cuáles son las funciones del jefe de la familia; pero las actividades de sostenimiento del hogar y otras son en la práctica. Inclusive el niño siempre está con el padre a donde vaya, es ahí en el transcurso del desarrollo de estas actividades donde se le inculca inclusive a ser el mejor guerrero, el mejor cazador. Cumpliendo estas cualidades sería el mejor de su comunidad. Ahí se inicia con la sensibilización de un discurso que podemos decir casi político.

Inclusive se les hace participar cada vez que hay una reunión para beber el masato donde acuden los viejos y los más sabios. Los hijos también están ahí, escuchando las conversaciones, los cuentos, mitos, incluso bebiendo con ellos.

Aquí también se inculca a tener hijos fuertes y aptos para la guerra, cuanto más hijos mejor; obediencia y respeto a los líderes.

Les enseñan todo tipo de plantas, ya sea para curar, para comer, para ser más fuerte, para tener más hijos, para enamorar, etc.

Las madres hacia sus hijas mujeres: Aquí las madres siguen un patrón cultural que es justamente el de sometimiento hacia el varón, por lo cual enseñan a sus hijas a hacer todo lo que encomienda el esposo, inclusive se podría decir hasta que es considerada como una sierva, a prepararle el buen masato, a cultivar la chacra, a cosechar, a coger los pescados producto de una pesca a barbasco, etc.

⁹ *Idem pag 124*

¹⁰ *Idem pag 125*

Las hijas siempre están donde las madres realizan sus actividades, y producto de esa práctica aprenden.

Ellas no participan en reuniones de los adultos o varones más que con colar o cernir el masato y servirles; no pueden estar juntos, pero sí con sus madres y esposas de los jefes comuneros y/o otros.

Los hijos y sus padres: Estos encuentros se dan en las noches, a la hora de dormir, ya que los padres e hijos duermen juntos, al costado de la candela, o sea en la cocina; pero ahora como algunos se han comprado frazada ya han construido como una especie de tarima donde duermen encima de la tarima, incluso con mosquiteros, es aquí donde inician las conversaciones, donde el padre les cuenta a sus hijos, cuentos, leyendas y mitos. Los hijos hacen preguntas hasta que concilien el sueño. En esta conversación que inicia el padre hace una remembranza sobre los sucesos acontecidos en la comunidad, hechos relevantes e inculca obediencia y respeto a sus líderes.

Hijos de Padres Líderes: La forma de enseñanza es diferente, ya que lo primero que les enseñan es a convencer y hacerse respetar por los comuneros que están a su cargo o mando, dirigir al grupo, sobresalir en todos los aspectos; pero solo al hijo, mas no a la hija, ya que la hija es criada por la madre en temas domésticos y alumbrar hijos.

Lo que siempre ha primado, anteriormente, fue la enseñanza de estrategias de guerra y la utilización de las plantas mágicas (*Ibenki*) para la guerra.

Se nota claramente el discurso político que se da de padres líderes a hijos, la formación política era prácticamente de parentesco, se manifestaba como una especie de monarquía. Es por ello que se nota, hasta ahora, que no hay mujeres ashéninka que sobresalgan más que para el hogar.

La capacidad y respeto se mide por quien más guerras ganó; por ello una mujer jamás podrá llevar en sus brazos la flecha porque la flecha para el mundo ashéninka es un símbolo de una mujer. Forma parte de una convivencia de quien lo posee, por ello jamás una mujer podría convivir con otra mujer.

La cooperación entre los ashéninkas

En la cultura ashéninka, antiguamente, existía un don de convivencia, porque se practicaba mucho el tema de visita por varios días. Si alguien llegaba a tu casa con toda su familia, tenías que recibirlo, ofrecerle la mejor comida, la mejor fruta y el masato; inmediatamente sin que lo pida la persona visitante, se tenía que alistar un lugar o en otra casa que justamente estaba acondicionado para las visitas y hospedarlos ahí. Compartían todos los quehaceres cotidianos, desde la puesta del sol, toda la actividad que desarrollaban estaba ahí. Siempre por separado, los hombres por un lado y las mujeres por otros, y si en algún momento tenían que realizar actividades juntos hombres y mujeres, también participaban, inclusive los hijos. Después de un tiempo regresaban a sus casas. No había otro objetivo más que visitas.

Otros comuneros podrían estar de paso, pero para descansar entraban un rato a tu casa. La regla de convivencia exigía que tenías que invitar lo que tenías en casa; pero casi nunca faltaba el masato y las frutas, conversar hasta que continúe su destino.

Pero podría suceder que no los encontraran en casa el día que vinieran a buscarte para quedarse ahí; entonces lo que hacían los dueños de la casa era anticiparse y en el patio de afuera, construían una especie de tarima alta y ahí colocaban frutas y masato, para los que visiten y quieran quedarse simplemente esperaran hasta que llegue el dueño comiendo, lo que estaba en la tarima y en caso de que no llegara, se quedaban esperando, pero dormían en la cocina. Los otros que estaban de

paso y descansaban en este lugar, también cogían lo que está en la tarima y después de descansar continuaban su viaje.

La señal de que estaban esperando visitantes era la comida y fruta que dejaban afuera, ya que casi siempre la actividad fuera de casa es todo el día y en las noches recién regresaban.

Por lo tanto, el visitado también devolvía la visita en cualquier momento del año recibiendo el mismo trato.

Es importante recalcar que aquí el visitante trae consigo algunas cosas para compartirlo con el dueño de casa, incluso muchas veces de esta visita se da la unión entre sus hijos.

Actualmente esta práctica se está perdiendo sobre todo en comunidades que están cerca al centro poblado de Obenteni, pero se siguen manteniendo en las comunidades alejadas. Ahora, cada vez que un comunero viene de visita, se le pregunta cuál es el motivo de su visita y por cuantos días se va a quedar, pero aún se mantiene eso de invitar lo que se tiene en casa, pero ya no es usual el masato. Si se va a quedar varios días, muchas veces, se le presta la casa comunal, o alguna casa abandonada, se le proporciona un poco de yuca o algunas otras cosas más para que pueda comer durante el tiempo que se va a quedar. Ya no comparte las mismas actividades que realizan los comuneros por ello muchos se cansan y solo aguantan uno o dos días y se regresan a sus casas. Otros para quedarse más días traen consigo sus alimentos y quienes cargan son las mujeres; solo comparten un poco con el dueño de casa y el resto lo guardan mientras permanecen en ese lugar.

Algunos para quedarse más tiempo buscan un trabajo y así poder mantenerse, prima el factor económico.

En Ponchoni se dan estas prácticas porque las prioridades de las actividades que realizan son otras. Algunos se dedican al comercio, otros a la ganadería y otros a la agricultura, por lo que hacen que se pierda esta costumbre.

Las visitas por el hecho de no saber qué hacer o porque se encuentra con otra realidad, con otras actividades que desconoce. Pueden pedir emplearse, hay muchos comuneros que se quedan en Ponchoni trabajando o dejando a sus hijos para que aprendan otros quehaceres o para que los eduquen.

Organización por parentesco

La forma de organizarse, antiguamente, en el mundo ashéninka se daba en base al linaje: padres, jefes de grupos de hijos que se van formando para asumir ese rol. Sobre todo en los tiempos de las correrías se daban las sucesiones, los jefes de grupo o clanes eran quienes dirigían y los demás eran considerados como los súbditos. En caso de no tener hijos o el hijo no estaba preparado aún, asumía el tío o el pariente más cercano. Había una forma de transmitir su investidura; se sigue practicando en Ponchoni. Miguel formó a su hermano, transmitió su investidura, pero él sigue siendo el líder.

Para elegir a un líder no se daba en base a una votación o algo parecido, sino simplemente en el contexto en que se encontraban, si alguien sobresalía y era persuasivo y tenía óptimos resultados, simplemente era la persona elegida y todos apoyaban.

Ahora como ya no existen las correrías, entonces el contexto que se presenta es otro, el de la organización y reivindicación frente a la explotación por grupos opresores, como es el caso de la colonización. Prima el que tiene la valentía de enfrentarse a ellos ante las autoridades, el que tiene el mejor discurso, el arte de convencer, de gestionar sin temores y con mejores estrategias, éste es

considerado un líder. Muchos lo intentaron usando la fuerza y las armas pero fracasaron, pero los líderes que lo lograron utilizaron la inteligencia, sin armas.

En tiempos del hermano mayor de Miguel, el liderazgo se determinaba por las estrategias de guerra, la compra de armamento y venta de menores de edad, El poder de sometimiento al otro en base a la guerra casi no existía. Muchas veces los personajes que dirigían eran curanderos que poseían ciertos dones de sabiduría y poderes extra naturales.

Pero después de culminada las correrías, cambia el discurso por la problemática actual que enfrentan, queda relegado el tema de ciertos poderes o astucia, nacen otros tipos de líderes.

Miguel había experimentado las correrías de niño, tenía y conocía ciertas características para dirigir un grupo humano porque su papá (Camayteri) fue el líder que dirigió una resistencia grande en el Gran Pajonal y le hizo participar en dicho suceso. Después que fallece su padre Miguel va al ejército y aprende muchas tácticas de guerra pero a nivel de terrorismo. Prácticamente se podía decir que estaban esperando su retorno, es ahí donde utiliza su estrategia, convenció a los comuneros con un discurso simple y sencillo porque ya sabían del linaje que provenía, además que nadie antes había tocado el tema de organización. Sus antecesores intentaron desalojar a los colonos, a los misioneros franciscanos de la iglesia de Obenteni, pero como habían militares no lo lograron. Después de ello hubo un gran temor al uniforme de un soldado, ellos no aguantaban ver a un soldado, porque los castigos que se daban en Obenteni a algún supuestamente revoltoso ashéninka eran golpes hasta matarlos o se practicaba tiro al blanco, colocando un objeto en la cabeza del ashéninka y si el soldado tenía mala puntería simplemente lo mataba.

Miguel fue soldado y no tenía ningún problema en convivir con ellos o conversar con ellos. Fue difícil su poder de convencimiento en los lugares donde su padre había sometido a los grupos pequeños, pero con el discurso de unificación, y el qué hacer frente a la colonización y esclavitud, tuvo buenos resultados. Propuso una reconciliación entre los propios ashaninka, es por ello que Obenteni no se expandió más, quedó prácticamente subsumido en un territorio pequeño, rodeado de comunidades que están a 10 o 15 minutos de camino; ahora en movilidad a 5 minutos.

Pascual, el hermano menor se unió a este grupo de líderes y como él si había estudiado en el convento, tenía la facilidad de ser el interlocutor de esta lucha sin armas. Casi siempre estaban juntos, esta solidaridad es la que unió más a los ashéninka.

3. RESULTADOS E INTERPRETACIONES

De acuerdo a los datos obtenidos, hemos constatado que los ashéninka presentan diversos **estilos discursivos**.

En tiempos de correrías, por tener el control y el poder de dominio, se practicó mucho el discurso coercitivo incluso autoritario, porque simplemente se obedecía lo que decía el jefe, caso contrario lo desterraban del grupo y este se tenía que enfrentar solo a los otros grupos que también eran numerosos, y al final acababa exterminando a él y toda su familia. No se permitía salir de un grupo e incursionar en otro, era como una especie de código de guerra, no les quedaba más que acatar.

Después de esto viene el tema de un nuevo agente en la sociedad, que es la iglesia a través de los colonos, haciendas. Los trabajadores de las iglesias se sublevaron, dejaron la iglesia y comenzaron a trabajar para ellos mismos, en territorios que no eran de ellos, prácticamente usurpando en tierras de diferentes grupos ashéninka. Muchos utilizaron la táctica del compadrazgo. Otros se juntaban

con las hijas del curaca o jefe, con la finalidad de ganar más espacio, pero algunos, comenzaron con la explotación y utilizaron a la iglesia como una especie de tribunal supremo, ya que era la última instancia que decía el castigo para los ashaninka que no obedecían o querían sublevarse.

En este contexto aparece el discurso, en principio, exhortativo; un llamado a la conciencia social, a exigir que los traten mejor. Muchos accedieron pero algunos no, entonces, con el correr del tiempo los que no estaban convencidos se unieron y el resultado es que ahora todos están organizados y con una propiedad formal, con educación y salud.

El estilo de la oratoria es extensa, porque antes de llegar al tema fundamental se hace un análisis en la situación en que se encuentran, los problemas que se afrontan, las debilidades y las fortalezas con que cuentan, después se manifiestan las alternativas de solución y/o propuestas siempre preguntando en cada término de un frase “No es cierto ashaninka” (*Tema ari ashaninka*), ellos responden “Así es” (*Ari okanta*). Este término se convierte en una paradoja constantemente, que estimula al organismo a concentrarse en el discurso y ser partícipe de ello, inclusive al momento de responder hacen sonar sus flechas y al culminar esta respuesta murmuran dando signos de respaldo, esto inclusive para los visitantes da mucho temor, porque se nota claramente la euforia con que responden como si estuvieran a punto de disparar su flecha o a punto de avasallar a alguien, pero es la costumbre de respaldar y quedarse conformes de un buen discurso.

A este discurso de su líder, también pueden agregar los discursos de los otros jefes, pero aquí el recibimiento y la euforia es menos, ya que solamente atinan a escuchar y en algunos momentos a contestar con el término antes mencionado.

La manifestación del discurso es sobre algo que puedan oír todos del orador o simplemente éste se rodea de sus seguidores y se coloca en el centro. Comienza a hablar de las dos formas, usa la voz muy fuerte y con la mano extendida en señal de fortaleza.

Antiguamente era totalmente prohibido que una mujer pueda dirigir un discurso, pero últimamente se está viendo a mujeres dirigirse al público, pero como manifiestan mucha vergüenza casi siempre no son escuchados por el público. Tienen un discurso muy corto para no hacer ahuyentar a los presentes.

Los discursos de Pascual y Miguel casi siempre han sido de reivindicación, conciencia social y lucha por sus derechos. Asumían la carga política y judicial que podían ganarse, y les daban a entender que cualquier problema que se genere a nivel judicial por la organización, ellos se hacían responsables de todos. Esos fueron sus compromisos, pero siempre sensibilizando a no perder las esperanzas y solicitando la fortaleza. Así se ha visto el surgimiento de otros líderes en las diferentes comunidades organizados, pero siempre la última palabra la tenían los dos líderes.

4. CONCLUSIONES

Los estilos discursivos cumplen diferentes funciones y los que asumen el liderazgo manejan sus discursos de acuerdo a la situación, el tiempo y a las exigencias del grupo.

De un discurso coercitivo a un discurso exhortativo se fluctúa y se maneja de una manera diestra la prosodia, la fuerza de voz y la impostación. En grandes y masivas asambleas el líder tiene que hacerse escuchar y entender por todos los asistentes sean niños, jóvenes o ancianos.

En los últimos años se maneja el discurso reivindicativo en el afán por hacer escuchar sus demandas a fin de que se respeten sus derechos.

Hay dos contextos diferentes, la situación en que se encuentra hoy el mundo ashéninka ha cambiado, ya que la generación actual es de matrimonios mixtos. Hay muchos hijos de ashéninka con los hijos de los colonos de Obenteni, se ha dado una especie de interculturalidad por la misma situación de convivencia que se ha presentado.

El discurso de exhortación y reivindicación, el llamado a la lucha contra la explotación, maltrato, tortura y trato inhumano, por el hecho de que ya no se dan estos casos no es recurrente; pero sí se considera que se debería recopilar en un discurso los hechos sobresalientes que marcaron historia para salir de ese atropello, incluso mencionar personajes importantes que formaron parte de esa etapa porque todo discurso no deja de ser manifestación de convencimiento y conducción de un pueblo.

Presentan otras problemáticas, como preservación del territorio; ya que muchos quieren alquilar sus tierras a foráneos, la tala indiscriminada, el mal uso de sus recursos obtenidos de la venta de productos forestales, problemas internos, fortalecimiento comunal, salud, educación, comercio, formación de profesionales, alcoholismo, prostitución, etc. Son temas que retomando las prácticas de las tradiciones y de sus antepasados esperan plantear y convencer, para buscar las alternativas frente a la situación actual.

Los más jóvenes tienen la convicción de que sus discursos se basarían en tomar los aportes positivos de los grandes líderes y jefes, ejemplificar cada una de ellas, señalarlos como modelos a seguir; proponer pautas y alternativas para los problemas que afronta la nueva generación.

El discurso ashéninka se basa en hechos narrativos y el estilo guerrero se mantiene, ya que por la misma naturaleza y cultura del ashéninka pajonalino, de ser guerreros, tiene que buscarse un objetivo de confrontación y para el cual se alienta al triunfo, en base a arengas.

No fue solo una tradición oral, sino que fueron hechos que marcaron precedentes para hacer una gran historia, ya que las circunstancias ameritaban la presencia de un líder, el cual necesitaba ganarse la confianza, lealtad y respeto, por el mismo hecho del temor que se vivía cada vez que se pretendía reclamar un derecho, antes solo se lograban rechazos y respuestas con la tortura o la explotación.

El liderazgo de Miguel y Pascual contra los colonos y la iglesia católica, pero con un estilo diferente, logró la reconciliación entre los curacas o jefes de grupos dispersos por todo el Gran Pajonal, y el levantamiento por una sola causa. La historia hubiera sido diferente, incluso Obenteni no hubiese existido, porque al notar los colonos que la masa fuerte estaba reconciliada y tenían un solo objetivo, es ahí donde dan su brazo a torcer y simplemente acatan lo que solicitaban las comunidades, más aún ya existían organismos del gobierno que formalizaban y reconocían a comunidades, asimismo una constitución que amparaba la igualdad de vida.

Juna Santos Atahualpa es un ejemplo que Miguel siguió y que por cierto había ingresado al Pajonal y cuentan que estuvo refugiado, incluso tuvo contactos con algunos jefes de clanes; pero era difícil, concientizar en aquel entonces, por la misma lucha interna que se daba.

Si, en Atalaya, anteriormente existía una sola federación y/o organización, el cual, también nace en base a estas luchas reivindicativas, defensa de sus territorios y reconocimientos como tal, nacen la figura de muchos líderes, pues ahora los nuevos dirigentes afrontan nuevas problemáticas, lo cual hace muchas veces que descuiden la problemática interna de cada comunidad, eso aunado al tema de los conflictos con las empresas madereras, petroleras.

Por ello durante esta década se ha iniciado una especie de fraccionamiento, ya que muchas comunidades se juntaron y crearon nuevas federaciones más representativas. Asimismo en Atalaya, existen grupos idiomáticos diferentes como el yine, pano, ashaninka, asheninka, y la problemática que presentan estos grupos son diferentes, esto ha hecho que los líderes antiguos tomen una decisión al respecto creando una organización de nivel regional, para brindar soporte y asistencia a las organizaciones en temas transversales. Similar a la propuesta de 1742 de Juan Santos Atahualpa.

El grupo ashéninka, ashaninka, aún no ha consolidado el pensamiento de una nación ashaninka, aunque existen ya iniciativas que se plasman en sus congresos, reuniones de la conformación de esta nación, impulsado por los líderes antiguos que forman parte del consejo consultivo de líderes, una estructura creada dentro de cada organización, esto hace que las políticas de direccionalidad de la organización no pierdan su objetivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CILA ((2010): *Lengua y Sociedad*. Volumen 10, N° 1, UNMSM, Lima.
- HVALKOF, Soren (1998): *Liberación y Derechos Territoriales en Ucayali – Perú*. Copenhague: IWGIA. Documento 24.
- MACERA, Pablo (2009): *El Poder Libre Asháninka. Juan Santos Atahualpa y su hijo Josecito*. USMP, Fondo Editorial, Lima.
- SANTOS, Fernando (Compilador) (1996): *Globalización y Cambio en la Amazonía Indígena*. Volumen I. Ediciones Abya – Yala, Quito.
- VARESE, Stefano (2006): *La sal de los cerros. Resistencia y utopía en la Amazonía peruana*. Fondo Editorial del Congreso del Perú, Lima.
- VEBER, Hanne (Compilación) (2009): *Historias para nuestro futuro. Yotantsi Ashi Otsipaniki*. Copenhague: IWGIA.

Los iskobakebo: historia de un pueblo originario en peligro de extinción

Brabec de Mori, Bernd

Instituto de Etnomusicología

Universidad de Música y Artes Performativas de Graz

bernd.brabec@uni-graz.at

RESUMEN

El pueblo originario Iskobakebo —también conocido como —«Isconahua»—, constituido por apenas algunos pocos miembros, forma parte de la familia lingüística pano. Su territorio tradicional, habitado de manera seminómada, habría sido entre las cabeceras de los ríos Tapiche y Tamaya, donde existe evidencia actual de la presencia de pueblos en aislamiento voluntario. El pueblo Iskobakebo fue contactado en 1959 por la misión estadounidense South America Mission y trasladado a orillas del río Callería. Un grupo de ellos aún se encontraría ahí, disperso y muy reducido. Este artículo trata de reconstruir su historia, desde contactos anteriores hasta su situación actual, basándose en entrevistas realizadas a sus miembros como a algunas personas shipibo-konibo que viven cerca de ellos o han sido involucradas al momento del contacto. De esta manera, se relata un proceso de pérdida lingüística, identidad étnica y vida humana.

PALABRAS CLAVE: Iskobakebo, pano, historia, contacto, lengua y cultura en extinción

ABSTRACT

The Iskobakebo (also known as “Isconahua”), a group of only a few persons, form part of the panoan linguistic family. They traditionally inhabited a region between the headwaters of the Tamaya and Tapiche rivers, in a semi-nomadic way of life. There is evidence of people in voluntary isolation still living in the same region. However, the Iskobakebo group was contacted by the South America Mission in 1959 and subsequently relocated on the Callería river. The group still lives there, but now in diaspora and significantly reduced in number. This paper intends to reconstruct this group’s history from before contact up to their situation today. The survey is based on interviews conducted among Iskobakebo as well as Shipibo-Konibo people who live or have been living close to them or who were involved in the moment of contact. The resulting narrative tells of loss of language, of ethnic identity, and of human life.

KEYWORDS: Iskobakebo, pano, history, contact, endangered language and culture

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se basa en un trabajo inédito (Brabec de Mori y Pérez Casapía, 2006), el cual, de manera más amplia, intentaba identificar al pueblo Iskobakebo dentro del conjunto lingüístico pano; relatar la historia de su contacto, que tuvo lugar en 1959; y estimar la situación de indígenas aislados en la Sierra del Divisor¹¹. Dado que, posteriormente a ese trabajo, fueron publicadas algunas obras relacionados al tema —especialmente, Krokoszyński et al. (2007) y Krokoszyński (2008), un capítulo de la tesis del autor (Brabec de Mori, 2011), entre otros—, este artículo se limita a una parte no publicada anteriormente, esto es, al relato del contacto con los misioneros estadounidenses y algunas notas sobre la vida del reducido pueblo antes y después de este cambio radical. El artículo finaliza con una estimación sobre su lengua y la situación actual del pueblo.

Los Iskobakebo —también conocidos como Iskonawa o Isconahua—¹² forman parte de la familia lingüística pano, y se los considera como un pueblo interfluvial, en contraposición a los ribereños. En la bibliografía, suelen ser denominados «Isconahua» o «Iscobaquebu». A veces, se ha utilizado la denominación «Remo» —término que consideran ofensivo—, o han sido relacionados a un presunto grupo Remo (véase Krokoszyński, 2008). Existen trabajos del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que mencionan a los Iskobakebo o Remo e intentan analizar la lengua como su filiación lingüística en base a evidencias escasas de léxico y gramática (Loos 1973, 1974, 1978; Loos y Hall de Loos, 1971; Ribeiro y Wise, 1978; Shell, 1975).

Según diversos comentarios del pasado, minuciosamente compilados por Whiton et. al. (1964: 111-117) y, más rigurosamente, por Krokoszyński (2008); los presuntos Remo habitaban una región amplia entre las cabeceras de los Ríos Tapiche, Callería, Utiquinía, Abujao y Tamaya en el lado peruano; y de los Ríos Yavarí, Ipixuna, Moa, Branco y afluentes menores del río Juruá (Yurúa) en el lado brasileño de la frontera. Sin embargo, el término «Remo» se debe entender más como una indicación social que como un etnónimo preciso, pues se ha utilizado y sigue utilizándose actualmente, tal como «Kapanawa»—independiente del pueblo Capanahua ubicado en el río Tapiche— para designar al, funcionalmente, «otro», es decir, a los indígenas aislados o como se los denomina vulgarmente en la región, a los «calatos» o «salvajes». La denominación «Remo» sirve para la construcción de una alteridad radical (Krokoszyński, 2008); por ello, no sorprende que los Iskobakebo rechacen tal asociación actualmente.

Pese a que, en 1959, el pueblo Iskobakebo se encontraba en una situación de aislamiento, existe evidencia histórica de frecuentes contactos e intercambios con otros pueblos interfluviales como ribereños (incluso mestizos). Los indígenas interfluviales pano —usualmente, denominados «Remo»— habrían alcanzado una población considerablemente mayor a la actual: se menciona miles de personas alrededor de 1690, como tres mil solamente en el Alto Callería (Izaguirre, 1922, 1929:9,38-43). Pese a la probable exageración de los padres, parece haber sido una población numerosa. Estos «Remo» han sido descritos como una «tribu pacífica» que vivía en «la Edad de Piedra», pues usaban herramientas «muy primitivas». Los padres los redujeron repetidamente en

¹¹ Área natural protegida (Resolución Ministerial N.º 283-2006-AG) ubicada entre las regiones de Ucayali (Coronel Portillo) y Loreto (Ucayali y Contamana). Es considerada una de las zonas más antiguas de la Amazonía. Recibe este nombre por la cadena montañosa que se eleva de manera impresionante en el llano amazónico, entre Brasil y Perú, y que constituye la línea divisoria de aguas de las cuencas hidrográficas del valle medio del río Ucayali (Ucayali, Perú) y del alto valle del río Yurúa (Acre, Brasil). En Brasil, existe el Parque Nacional Serra do Divisor; y en Perú, se está promoviendo el mismo estatus para esta zona.

¹² *Isko-bake-bo* (paucar-hijo-PL) significa 'hijos del (ave) paucar'. *Isko-nawa* (paucar-foráneo) significa 'paucar-foráneo' o 'los foráneos que son paucar'. La transcripción del etnónimo (autodenominación), como de los nombres de personas (antropónimos) y nombres de lugares (topónimos) se ha hecho siguiendo el alfabeto shipibo-konibo actual, lengua que presenta una fonología aparentemente similar.

misiones, que eran asaltadas a menudo por grupos de identidad Konibo, Shipibo, Shetebo y Matsés (Mayoruna), lo cual culminaba muchas veces en masacres, como los 170 «Remo» muertos en un ataque shipibo a la misión de Callería según Izaguirre (1922-1929:9-244). Momsen (1964:61-62) resume la historia de extinción de los diversos subgrupos «Remo». Whiton et al. (1964:102) presentan una relación de diez subgrupos¹³ presuntamente extintos «por parte de brasileros» y de los «Michinawa», denominación que se traduciría como «los miserables-foráneos» (probablemente, los Matsés).

El territorio tradicional habitado por los Iskobakebo habría sido entre las cabeceras de los ríos Callería y Tamaya, a ambos lados de la frontera peruano-brasileña. Si bien, actualmente, existen indicios de la presencia de pueblos parecidos en esa región,¹⁴ el pueblo conocido como «Isconahua» fue contactado por pioneros de la misión estadounidense *South America Mission* (SAM) en 1959 para luego ser trasladado a orillas del río Bajo Callería. Este pueblo originario todavía vive en la zona, aunque disperso y muy reducido.

El presente artículo trata de reconstruir la historia del pueblo desde momentos anteriores al contacto hasta su situación actual. La información expuesta aquí se basa en entrevistas de primera mano que el autor realizó a miembros del grupo como a algunas personas shipibo-konibo que viven cerca de ellos o fueron involucrados en el proceso del contacto. Para indicar la fuente de información, se ha agregado una abreviatura de los nombres de los iskobakebo entrevistados entre paréntesis.¹⁵ La entrevista a Roberto Rodríguez Jiménez, guía shipibo-konibo que llevó a los misioneros Clifton Russel y James Davidson al contacto con los indígenas aislados, destaca por su precisión histórica. Ya que forma el marco principal de lo expuesto a continuación, aquella información cuya fuente no se haya explicitado se basa en dicha entrevista.¹⁶

1. ANTES DEL CONTACTO

Los Iskobakebo que ahora viven en el río Callería, anteriormente, vivían de forma seminómada en las faldas del cerro Utiquinillo (989 m. s. n. m.), entre las cabeceras del río Utiquinía y la quebrada Sheshea, afluyente del río Abujao. Ahí, tenían un asentamiento principal que llamaban *Tashimaonto* (NN), donde tenían contacto esporádico con madereros brasileños, los cuales eran negativos, ya que de ambos lados se emboscaban y robaban mujeres (*Boaika*, un iskobakebo ya fallecido, llevaba, según comentarios, rasgos brasileños, especialmente, por los vellos en sus extremidades). Hubo un contacto, probablemente, en 1958, con trabajadores de la empresa

¹³ *Inubakëbo*, *Tsinubakëbo* y *Isubëñëbakëbo*, cercanamente relacionados con los *Iscobakëbo*, además los *Runubakëbo*, *Jawanbakëbo*, *Awabakëbo*, *Waribakëbo* (hablaban el mismo dialecto como los *Iscobakëbo*), *Yawabakëbo* y *Naibakëbo*. (Se ha respetado la escritura de la fuente)

¹⁴ *Matorela* (2004), *Krokoszyński et al.* (2007), *Manuel Cuentas* (comunicación personal, 2005), *Jean-Pierre Chaumeil* (comunicación personal, 2012).

¹⁵ Los Iskobakebo entrevistados que nacieron antes del contacto son: el finado *Tamonawa* (TN), de «nombre cristiano», *Jorge Ramírez Rodríguez*; *Chiwikawa* (CK), *José Rodríguez Pérez*: *Nawánika* (NN), *Melita Rodríguez Campos*; *Winikera* (WK), *Pablo Sangama Campos*; *Píabiawin* (PA), *Juana Rodríguez Biza*; y *Kishté* (KI), *Isabel Rodríguez Campos*. Sus hijos, quienes nacieron después del contacto, son *German* y *Felipe Campos Campos* y *Ruth Rodríguez Campos*, a quienes se agradece, explícitamente, su cooperación. La investigación se llevó a cabo entre 2004 y 2006 en el marco del proyecto de doctorado del autor, financiado por el programa «DOC» de la Academia de las Ciencias de Austria. Para datos exactos véase *Brabec de Mori* (2011). Las grabaciones audiovisuales se encuentran archivadas en forma completa y accesibles en el *Phonogrammarchiv* de la Academia de las Ciencias de Austria. Se agradece, especialmente, a *Laida Mori Silvano de Brabec*, la finada *Ketty Sánchez*, *Jefferson Pérez Casapía* y *Natalia Verástegui Walqui* por su ayuda.

¹⁶ Lamentablemente, la misión SAM se negó a cooperar, a pesar de la mediación del Sr. *James Eifert*, quien, muy amablemente, trató de facilitar el acceso a los archivos de la misión. La dirección de la SAM nos comunicó que, por malas experiencias con varios antropólogos —que, según la misma, dañaban la imagen de la institución—, se sentían obligados restringir la información que brindaban.

brasileña Petrobras, quienes dispararon a los indígenas. Uno de ellos todavía tiene una munición en su cintura (WK). Un iskobakebo nos contó, que él mismo llevaba a su pueblo desde el lado brasileño hacia el río Utiquinía para evitar el contacto con los «brashicos» (TN). También se indicó que antes de 1959, los Iskobakebo tenían guardado un rifle peruano que habían quitado a un contamanino que viajaba solo dentro de su territorio y al cual habían matado (WK).

Vivían sin uso de ropas. Los hombres se tapaban su órgano genital atando un hueso de venado alrededor de su cintura, jalando su prepucio a través del hueco. Asimismo, hombres y mujeres usaban collares de dientes de lagarto y colas de raya (WK, NN).¹⁷

Tashimaonto se constituía de una casa grande (*ota*), de, aproximadamente, veinte metros de largo. El techo de hojas de palmeras llegaba hasta el suelo por todos sus lados, lo que impedía la entrada de animales durante las noches. Ahí, dormían en hamacas fabricadas con hilos de algodón (*rиси*). Al parecer, conocían también la casa individual (*kaxé*, TN). Sembraban el maíz, la yuca, el plátano, el plátano dulce (plátano de seda) y la caña de azúcar. No se acercaban a los ríos, por lo cual, no pescaban ni usaban la canoa: vivían solo de la agricultura y caza. Fabricaban cerámicas de arcilla, las quemaban y las pintaban con colores obtenidos de diferentes tierras.¹⁸ Usaban la olla grande y el tazón individual.

Momsen (1964:63) reporta la probable existencia de infanticidio masculino para facilitar la fuga ante la presencia cercana de sus enemigos como para asegurar suficientes mujeres a los hombres para procrear. Las mujeres entregaban sus hijas de edad muy tierna a hombres adultos que debían preocuparse de ellas como padres, llevándolas consigo (NN). Según Whiton et al. (1964:104) los hombres practicaban el matriomonio con niñas de muy temprana edad, entre los cuatro y seis años. Según los entrevistados, esto se hacía a partir de la primera menstruación (NN). No pudimos cerciorarnos de que haya sido una costumbre o si se empezó a realizar como un acto de emergencia en los últimos años, conforme la vida de los indígenas fue transformándose en una fuga permanente.

El hombre más reconocido del pueblo era denominado *roa* (Whiton et al. 1964:100), quien ejecutaba también la función de médico¹⁹ y tenía acceso preferible a las mujeres, lo cual se permitía, ya que el matrimonio no era fijo: un hombre podía llevarse a la mujer del otro a cambio de tortugas y miel de abeja; mientras que los hermanos tenían acceso a las mujeres del otro. Este jefe tenía una formación medicinal de largos ayunos y dietas. Cuando enseñaba a un aprendiz, éste, posteriormente, era designado como jefe de grupo. El médico tomaba zumo de tabaco o de floripondio (WK) y cantaba canciones especiales (*yoamai*)²⁰ durante sus sesiones, en las que curaba a los enfermos o mandaba daños espirituales a rivales u otros médicos. Otra tarea esencial del médico era la investigación del entorno. En sesiones nocturnas, se transformaba en una lechuza con la intención de localizar animales de caza como para detectar enemigos que potencialmente estaban acercándose (WK).

Cuando una persona estaba a punto de morir, en plena agonía, sus familiares juntaban leña, encendían fuego y llevaban al moribundo en su hamaca a las llamas.²¹ Mientras ardía y en las

¹⁷ Información más detallada sobre las prendas usadas proporcionan Whiton et al. (1964:89-91).

¹⁸ Roberto Rodríguez indicó que las cerámicas eran policromas, pintadas en forma de zig-zag simple. Sin embargo, las cerámicas halladas por una expedición de la ONG Pronaturaleza carecen de pinturas. German Campos afirmó que las cerámicas guardadas en la oficina de esta ONG son «igualitas» a las que hacía su madre.

¹⁹ Además existen dos términos para los médicos: *Yoshinya* ('con espíritu') designa al hechicero (WK), o sea, al que hace daño; y *janebo* ('nombres' o 'lenguas'), al curandero (NN). Se puede utilizar los dos términos para referirse a la misma persona, dependiendo del punto de vista.

²⁰ Brabec de Mori (2011:231-54 y 953-70) presenta el único análisis exhaustivo de las canciones iskobakebo. Matorela (2004) presenta también transcripciones de canciones (letras), pero hay razones para dudar de la precisión de ese trabajo (véase una crítica en Brabec de Mori 2011: 233).

²¹ Los Iskobakebo entrevistados confirmaron esta costumbre. Whiton et al. (1964: 99) describen la misma ceremonia, con la diferencia que se quemaba a la persona apenas moría.

mismas cenizas danzaban en círculo llorando y cantando canciones denominadas *chirimawa* para acompañar al moribundo al otro mundo y que así sea protegido por ciertos espíritus (*yoshin*).

También se organizaban fiestas, donde mataban animales —preferiblemente monos y tapires para que haya suficiente comida—, y se preparaba jugo de caña de azúcar obtenido luego de exprimir la caña previamente raspada con cuchillos de madera (*huacrapona*). Las fiestas duraban cuatro días, en los cuales comían, danzaban, y tomaban hasta emborracharse. La danza más común de esas fiestas era llamada *rewinki* y consistía en dar vueltas en círculos, agarrándose de las manos o abrazándose (TN, WK, PA). Usaban un tambor grande (*ako*) que se tocaba con dos palitos. Este se elaboraba de un tronco de madera dura de, aproximadamente, 1.20 m de largo, al cual se le hacía un agujero al interior. Durante la elaboración de este instrumento, se llevaba una dieta estricta, de lo contrario el instrumento carecería de fuerza (WK).

Para hacer leña y trabajar madera en general, usaban hachas de piedras negras (obsidiana), las cuales eran difíciles de conseguir. Se dice que, después de un terremoto, entraban a ciertas cuevas levantando la mano y diciendo: «¡Dame el hacha, papá!». Así, recibían la piedra conveniente que luego, amarraban a un palo para trabajar. Usaban un bastón con punta de madera dura para trabajar la tierra. Al momento del contacto con los misioneros poseían también machetes en buen estado que habían tomado de campamentos brasileños y que usaban para trabajar madera, cavar la tierra y tenían como objeto de prestigio.

Según un relato, antes del contacto con los misioneros, el más antiguo jefe del asentamiento había muerto. Al encontrarse desorganizados, sin poder nombrar a un nuevo líder, los hombres empezaron a pelear y a matarse entre ellos, lo cual iba reduciendo su población. Las mujeres tenían que traer el «koraka» de otro asentamiento para pacificar al pueblo (TN).

2. EL CONTACTO

Hasta hoy, los misioneros cristianos buscan a los indígenas no contactados (o en situación de aislamiento voluntario) con el fin de hacerles conocer la palabra de Dios y darles así la oportunidad de la vida eterna, a pesar de que la vida de los indígenas suele ser muy corta después del contacto. Basándose en estos principios, el señor Clifton Russel, entonces director de la misión SAM, empezó a buscar pueblos en aislamiento por las cabeceras de los ríos Aguaytía, Callería-Tapiche y Tamaya; ya que, según se comentaba, en la zona, vivían indígenas de contacto esporádico. Sobrevolando la tierra en avioneta, el misionero vio áreas libres en la cabecera del río Utiquinía que consideró chacras de los «desnudos». Surcó el río Utiquinía con un equipo de trabajo integrado por Russel, James Davidson, los guías shipibo-konibo Roberto Rodríguez —quien relató esta historia— y Sinforiano Campos, además de un motorista y su ayudante.

Entraron desde el Ucayali a dicho afluente en agosto de 1959, surcando cuatro días el río hasta llegar al punto donde el bote no pasaba. Ahí, dejaron al motorista y su ayudante con el bote. Roberto y Sinforiano remaron en canoas, cada uno llevando un misionero sentado atrás. Así, surcaron tres días más hasta llegar a la guarnición militar, entonces ubicada en la bifurcación del río Utiquinía y la quebrada Manuela. Los soldados les indicaron que tres días más arriba, siguiendo la quebrada, encontrarían «salvajes».²²

De esta manera, siguieron surcando tres días y medio, pero, al no encontrar ninguna señal de habitantes, decidieron regresar a la guarnición. Ahí, encontraron a un soldado shipibo que les indicaba buscar por el cerro, en el sur. Entonces, los misioneros entraron al bosque con la ayuda de sus guías. Caminaron por tres días y medio al sur hasta encontrar una trocha señalada por algunas ramas dobladas en las plantas y arbustos. Aunque aumentaba el temor —el padre de Roberto fue asesinado por un kakataibo no contactado cuando intentó acercarse— siguieron por la trocha hasta que desapareció. Desilusionados comenzaron el regreso. En ese transcurso, Roberto escuchó ruidos de origen humano («*toj-toj*», como un ser humano cortando la madera).

²² Los Iskobakebo tenían un campamento a orillas de la quebrada Aguas azules, pero lo abandonaron por la proximidad a la guarnición. Véase el mapa en Whiton et al. (1964: 95).

Orientándose por el sonido, cruzaron el bosque hasta estar muy cerca. Llenos de temor, decidieron ir en pares: adelante, Clifton con Sinfioriano; y atrás, James con Roberto, quien escondía su retrocarga 16 para cualquier emergencia. Era el día 29 de agosto de 1959.

Al llegar al lugar de donde provenían los sonidos, encontraron a dos hombres sin ropa. Afortunadamente, mientras la expedición se acercaba, los hombres no tuvieron temor y los esperaron. Los misioneros les ofrecieron galletas, azúcar y caramelos, los cuales aceptaron con mucho gusto. Después, les mostraron un espejo, el cual les causó gran confusión a los Iskobakebo y, al mismo tiempo, gracia: saltaban y reían, según Roberto: «como monos, como animales». A pesar de que la lengua de los Shipibo-Konibo es considerada bastante cercana a la de los Iskobakebo, los shipibo no entendían nada de las conversaciones entre los dos hombres. Los hombres llevaron a los visitantes a su asentamiento, formado por un área libre con una gran casa.

Al llegar, uno de los iskobakebo incentivó a sus paisanos a bajar las flechas, porque habían llegado los «nawa» —única palabra que entendió Roberto—. Los visitantes no dejaban de obsequiar más galletas y caramelos. Como ya era tarde, los visitantes señalaron que también tenían hambre, por lo cual, los Iskobakebo formaron una rueda alrededor de ellos, agarrándose de las manos y les sirvieron maíz y caña de azúcar a los extraños. Con ese gesto, aceptaron la amistad.

Solo se quedaron tres horas en el pueblo y, pese a que los misioneros deseaban dormir ahí mismo, los guías insistieron en irse, temiendo que, durante la noche, los Iskobakebo pudieran cambiar de opinión y matarlos mientras dormían. Entonces se fueron, llevando consigo a dos jóvenes iskobakebo. Sin embargo, al segundo día de caminata, los jóvenes señalaron que querían regresar. Los misioneros los dejaron ir, entregándoles ropas, un ave paujil y un mono maquisapa que habían cazado los guías.

Llegando a la guarnición, los dos misioneros sufrieron vómitos y fiebre, pero la enfermedad pasó rápidamente. Luego, bajaron por el río en canoa y, como no encontraron su bote —la tripulación regresó antes de lo previsto, no los encontraron y pensaron no volver a verlos—, siguieron bajando en canoa hasta llegar al Ucayali, para luego regresar a Pucallpa.

Mucho más tarde, el iskobakebo ahora finado Nápawoko contó a Roberto Ramírez que si los extraños hubiesen llegado directamente al pueblo, seguramente, los Iskobakebo los habrían matado. Tuvieron suerte, pues los hombres que encontraron primero fueron el jefe *Chashi Bai* y su hijo. Como ellos los llevaron, los demás iskobakebo hicieron caso y no mataron a los intrusos.

El número total de iskobakebos encontrados fue de 27 adultos y cinco niñas.²³

3. LA ETAPA DE «CIVILIZACIÓN»

En el segundo viaje se mantuvo casi el mismo equipo, solo Sinfioriano fue reemplazado por su cuñado Francisco. En esta ocasión, junto a los Iskobakebo, encontraron madereros que habían entrado a la región y que se habían «adueñado» de la comunidad. Según Roberto, Clifton amenazó con demandarlos y enviarlos a la cárcel, pues él conocía todos los trucos necesarios para hacerlo.²⁴ Los madereros habían regalado collares y aretes a las mujeres iskobakebo (al parecer, también las habían violado, o «comprado»). Los misioneros les quitaron esos objetos por ser «demoniacos».

²³ Según Whiton et al. (1964), 25 adultos.

²⁴ En varias ocasiones, se han escuchado comentarios de que los misioneros siempre han sido muy celosos con sus «ovejas», por lo cual, no permiten contacto con otras instancias que no sean ellos mismos. Según Nawánika, los Iskobakebo bajaron voluntariamente a la guarnición porque habían sido contactados pero, después, fueron abandonados por los misioneros. Cuando los misioneros regresaron, en su segunda viaje, los soldados protegían a los Iskobakebo y no querían entregarlos a los misioneros, sin embargo, estos lucharon mucho tiempo bajo diferentes argumentos, llegando a convencer a los soldados de dejarlos llevarse a los indígenas.

Clifton y Roberto se quedaron durante un mes con los Iskobakebo, mientras que Francisco y James regresaban para traer más víveres y objetos. En ese tiempo, escucharon que los Iskobakebo — Roberto ya captaba algunas frases de la lengua— hablaban de una «chacra vieja» donde encontrarían toda clase de comida. A pesar de que Roberto temía un posible ataque, fueron llevados ahí por el joven Náwapoko. Él explicó a Roberto que si hubieran querido asesinarlos, hace tiempo lo habrían hecho.

Llegando a la chacra vieja, cruzando la quebrada Aguas azules, encontraron a dos ancianos con sus mujeres: eran los antiguos jefes del pueblo que vivían juntos en una casa en la chacra (compárese Whiton et al., 1964:99). Los dueños de la casa les ofrecieron una olla grande de plátano dulce cocinado y machacado. Se quedaron a dormir allí y, al día siguiente, se fueron a las chacras viejas a recoger yuca, caña de azúcar, maíz y plátano de seda.

Al regresar a *Tashimaonto*, el misionero —ayudado por sus galletas, tan estimadas entre los Iskobakebo— exigió al pueblo que les faciliten un gran terreno cerca de la guarnición para instalar un aeropuerto. Por su parte, Clifton les enseñaba el uso del dinero entregándoles monedas y señalándoles que se las devuelvan para recibir sus galletas. Dos hombres que no habían querido trabajar, no recibieron monedas, por lo tanto, no recibieron comida. Al día siguiente, todos los Iskobakebo trabajaban para los misioneros.

Una vez instalado el aeropuerto, los dos misioneros fueron reemplazados por otros, quienes inmediatamente levantaron una escuela en el nuevo pueblo. Durante los cuatro años siguientes,²⁵ los Iskobakebo vivieron cerca de la guarnición de Utiquinía y los mismos misioneros dictaban las clases en la escuela. En 1963, Clifton y Guillermo, el hermano de Roberto, llevaron a todo el grupo a Callería, bajando en cuatro botes con motor peque-peque. En el camino, una joven mujer iskobakebo cayó al agua y su marido, tratando de salvarla, se ahogó. La mujer sobrevivió, mas llegando a Callería, no comió y murió de pena.

A orillas del río Callería, los misioneros construyeron ocho casas familiares para los Iskobakebo y fundaron el nuevo pueblo Jerusalén (NN). Vivían junto a nueve shipibos con sus hijos y la familia de los misioneros. Hasta ese momento, solo sobrevivieron 17 adultos y las cinco niñas.

En el transcurso de siete años, los Iskobakebo convivieron en Jerusalén con los misioneros, sus patronos, quienes —junto a Roberto y Francisco— les enseñaban cómo trabajar y hablar el castellano. Al mismo tiempo, se acostumbraron a usar el shipibo como «lengua franca». Según Roberto: «Los Iskobakebo eran muy buenos trabajadores: siempre cumplían las tareas».²⁶

Alrededor de 1970, los misioneros abandonaron el pueblo sin decir nada. Roberto se fue a Pucallpa para pedirles más trabajo pero fue rechazado bajo el argumento de que los Iskobakebo eran muy pocos como para darle más trabajo. Según los mismos Iskobakebo: «Los misioneros nos han sacado del monte y después nos han abandonado como perros» (NN).

El pueblo Iskobakebo siguió viviendo —o tratando de sobrevivir— en Jerusalén unos quince años. Eran apoyados por Roberto, Francisco y el profesor Arístides Mori Macedo, quien les enseñaba la escritura del castellano y shipibo-konibo.

²⁵ Según Whiton et al. (1964) ya viajaban al río Callería en 1960.

²⁶ Whiton et al (1964: 107) comentan sobre éste época: “They are a contented, agreeable group and the credit for this must be given to Russell, Davidson and their wives who lived with the Isco, and to the South America Indian Mission. The success seems largely based on the fact that instead of being urged or forged into a different and better culture, they have been given an example. They have been intelligent enough to see the advantages to themselves and consequently try to imitate it.”

A finales de los años ochenta y comienzos de los noventa, llegaron al río Callería grandes poblaciones mestizas. Los invasores eran mayormente cocalleros que huían del narcoterrorismo y la contrainsurgencia militar desde el valle del río Huallaga. Como los Iskobakebo eran bastante vulnerables a las invasiones, algunos de los nuevos pobladores abusaron de ellos, llegando a asesinar a algunos hombres y a raptar mujeres. Como consecuencia, alrededor de 1988, desplazaron su asentamiento unos kilómetros río arriba, a una distancia que se veía desde la comunidad nativa Callería, en la boca de la quebradita *Tasháhuaya*; y llamaron a su nuevo pueblo con el mismo nombre.

Como seguían las violaciones, alrededor de 1995, los Iskobakebo se dispersaron. Un grupo (CK, WK, NN) se fue a la comunidad de Callería para vivir junto a los Shipibo y tener acceso a las comodidades de ella. Una familia (PA, KI) se fue a vivir al Alto Callería, en el caserío Guacamayo. Un hombre viudo (TN), a quien le habían robado su esposa, se fue a vivir solo dentro del bosque, en la quebrada Shuyal, que quedaba a un día de la comunidad de Patria Nueva.

4. LA SITUACIÓN ACTUAL

Aproximadamente, desde el año 2002, algunos shipibo de Callería se fueron reuniendo con los Iskobakebo a fin de tramitar la creación de una nueva comunidad nativa en beneficio de estos últimos, la cual llevaría el nombre *Chachi Bai*, en honor al antiguo jefe del pueblo, fallecido ya hace muchos años. Como locación de *Chachi Bai*, se escogió el sitio donde *Támonawa* vivía solo. Jefferson Pérez Casapía y el autor apoyaron en los trámites para la creación de una escuela primaria bilingüe que se instaló en el nuevo asentamiento. En 2006, aquellos iskobakebo que vivían desde la época del contacto eran seis.²⁷ Sin embargo, este tiempo se caracterizó por un nuevo optimismo por parte de los sobrevivientes. Se recordaba que en la comunidad de Jerusalén mantenían aún algunas costumbres como las fiestas donde tocaban el *ako*. A partir de la formación de *Chachi Bai*, los Iskobakebo esperaban recuperar algunas de estas tradiciones y, sobre todo, su lengua. Así, planificaban la reelaboración de cerámicas y hamacas y la organización de fiestas. Estaban muy descontentos con su actual forma de vida —alojados en una comunidad ajena— y querían un sitio propio, un lugar con el cual identificarse.

El pueblo fue instalado en el año 2006 y luego, recibió el título de Comunidad Nativa Iskobakebo *Chachi Bai*. Sin embargo, las familias iskobakebo que se mudaron ahí no se quedaron mucho tiempo. Las clases en la nueva escuela se dictaban por un profesor shipibo que desconocía el idioma iskobakebo. El jefe de la comunidad era un shipibo —hermano del profesor— que hizo un trato con una empresa maderera para construir una carretera y explotar los recursos del terreno otorgado a la comunidad. Pronto, la familia del jefe dominaba el pueblo utilizando el nombre Iskobakebo como una marca; mientras que los Iskobakebo regresaban desilusionados a vivir a Callería y Guacamayo. *Támonawa* se enfermó y pidió a los shipibo de *Chachi Bai* que lo apoyen en su tratamiento. Sin embargo, ellos le dijeron que no tenían dinero. Pese a que el contrato con la empresa maderera fue levantado con 20 años de validez, lo rechazaron y *Támonawa* murió. En el año 2012, quedan cinco iskobakebos.

La lengua, como el mismo pueblo Iskobakebo, se encuentra en gravísimo peligro de extinción. Los mayores de edad que fueron traídos de Utiquinía siguen conociendo el idioma, pero no lo usan ante los Shipibo o mestizos por vergüenza; prefiriendo hablar el shipibo o el castellano. Sus hijos, ya adultos, prácticamente, no hablan ni entienden la lengua. Los niños hablan el shipibo-konibo fluidamente, y el castellano que aprenden en la escuela, pero nada de la lengua iskobakebo.

Cabe mencionar que Pérez Casapía y el autor recogieron grabaciones de listas de palabras y frases durante el mes de agosto de 2005. Analizando ese corpus, se pudo notar que el idioma iskobakebo es cercano al shipibo, por lo que existiría un supuesto entendimiento mutuo. No obstante, las palabras o frases recogidas de diferentes personas no coinciden totalmente, lo cual nos hace pensar

²⁷ TN, NN, WK, CK, PA. De las cinco niñas solo estaría *Kishté* de quien su marido, *Náwapoko*, fue asesinado por invasores; y de las demás mujeres jóvenes no se conoce su condición, pues son las que fueron raptadas.

6. Notas sobre recursos en Internet²⁸

El término Iskobakebo y sus sinónimos se incluyen a menudo en listas de lenguas. Cuando se estima la población de hablantes, el número varía entre 18 y 300, es decir, siempre con cifras sobreestimadas a la realidad. Las siguientes páginas web mencionan a los Iskobakebo (ISO 639-3: isc).

http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/amerindia/ge_pano/panoan/iskonawa
http://www.ethnologue.com/show_language.asp?code=isc
http://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas_pano
http://en.wikipedia.org/wiki/Isconahua_language
<http://multitree.org/codes/isc.html>
<http://www.native-languages.org/isconahua.htm>
http://www.nativeplanet.org/indigenous/ethnicdiversity/latinamerica/peru/indigenous_data_peru_isconahua.shtml
<http://www.fundaciondoctordepando.com/GLOSARIOS%20y%20VOCABULARIOS/Diccionario%20de%20Lenguas%20y%20Dialectos%20del%20Mundo-iii.htm>
<http://lucy.ukc.ac.uk/Sonja/RF/Sppr/spain31.htm>

Algunas organizaciones misioneras, en sus observaciones sobre el grado de evangelización de los varios pueblos, incluyen a los Iskobakebo como «no evangelizados»

<http://www.joshuaproject.net/peoples.php?rop3=104079>
<http://www.imb.org/main/lead/gettingthere/details.asp?PID=47022>

Cabe destacar las páginas web del ILV y de la SAM. En la primera, se pueden descargar algunas obras que mencionan a los «Isconahua», mientras la segunda no da información etnográfica, sino más ideológica.

http://www.sil.org/americas/peru/show_pubs.asp?pubs=online&code=isc&Lang=spa
<http://www.southamericamission.org/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRABEC DE MORI, Bernd (2011): *Die Lieder der Richtigen Menschen. Musikalische Kulturanthropologie der indigenen Bevölkerung im Ucayali-Tal, Westamazonien* [Las canciones de «la gente verdadera»: una antropología musical de las poblaciones indígenas del valle del río Ucayali en la Amazonía occidental del Perú]. Tesis doctoral en etnomusicología. Viena: Universidad de Viena. Accesible en Internet, resumen en español: http://www.unigraz.at/Brabec_Diss_international.pdf.

²⁸ El acceso se hizo al 30 de noviembre de 2012.

- BRABEC DE MORI**, Bernd y **PÉREZ CASAPÍA**, Jefferson (2006): «*Los Iskobakebo: la historia del contacto de los misioneros con un pueblo de habla pano en Ucayali.*» En preparación. Accesible en internet: <http://www.emlaak.org/files/Publikationen%20Bernd/2006-01-iskobakebo.pdf>.
- FABRE**, Alain (2005): «Pano takana». En: *Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos*. Accesible en internet: <http://butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Dic=PanoTakana.pdf>.
- IZAGUIRRE**, Fray Bernardino (ed.) (1922-1929): *Historia de las misiones franciscanas y narración de los progresos de la geografía en el oriente del Perú; relatos originales y producciones en lenguas indígenas de varios misioneros, 1619-1921*. 14 vols. Lima: Talleres Gráficos de la Penitenciaría.
- KROKOSZYŃSKI**, Łukasz (2008): *Ethnic Names and Affiliations in the Western Amazonia. An Inquiry into Ethnohistory of the Sierra del Divisor, Eastern Peru*. Tesis para obtener el grado de Magíster. Poznań: Universidad Adama Mickiewicza.
- KROKOSZYŃSKI**, Łukasz; **STOIŃSKA-KAIRSKA**, Iwona y **MARTYNIAK**, Alina (2007): *Indígenas aislados en la Sierra del Divisor (Zona fronteriza Perú-Brazil). Informe sobre la presencia de los grupos indígenas en situación de aislamiento voluntario en los afluentes derechos del Bajo Ucayali, desde el río Callería hasta el Alto Maquía (Sierra del Divisor Occidental)*. Iquitos, Lima y Poznań: AIDSESP y UAM.
- LOOS**, Eugene E. (1978) [1973]: «La señal de transitividad del sustantivo en los idiomas pano». En: MINEDU e ILV (eds.): *Estudios panos I* (2.ª edición), Yarinacocha: ILV, pp. 133-84.
- _____ (1974): *Listas de palabras y frases para estudio comparativo en el idioma remo*. Microficha IC 210 (rollo 10), Lima: ILV.
- _____ ed. (1973): «Algunas implicaciones de la reconstrucción de un fragmento de la gramática del proto-pano». En: *Estudios Panos II*, Yarinacocha: ILV, pp. 263-282.
- LOOS**, Eugene E. y **HALL DE LOOS**, Betty (19971): *Palabras y frases del idioma isconahua*. Microficha IC 111b. Lima: ILV.
- MOMSEN**, Richard (1964): «The Isconahua Indians, A study in change and diversity in the Peruvian Amazon». En: *Revista Geográfica*, 32, pp. 59-82.
- RIBEIRO**, Darcy; **WISE**, Ruth M. (1978): *Los grupos étnicos de la amazonía peruana*. [Comunidades y culturas peruanas 13]. Lima: ILV.
- SHELL**, Olive A. (1975): «Las lenguas panos y su reconstrucción» En: *Estudios Panos III*. Yarinacocha: ILV.
- WHITEN**, Luis C.; **GREENE**, H. Bruce; **MOMSEN**, Richard P. (1964): «The Isconahua of the Remo». *Journal de la Société des Américanistes*, 53, pp. 85-124.

Esquemas cognitivo-semánticos de los sistemas de cuantificación indefinida en quechua y asháninka

*Lilia Llanto Chávez
Docente Investigadora – CILA
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
lilia_unmsm@hotmail.com*

RESUMEN

El artículo presenta importantes resultados iniciales sobre un registro de cuantificadores no definidos tanto en quechua como en asháninka. Existen diferentes esquemas cognitivos de cuantificación indefinida en las lenguas del estudio, en comparación con las que producen los hablantes del castellano, por ejemplo. Los hablantes de las lenguas originarias como el quechua y el asháninka relacionan las expresiones de cantidad no definida con la noción de unidades de cantidad de modo holístico; estos cuantificadores se relacionan con referentes físicos, observables porque el desarrollo de las nociones de cantidad en estas lenguas obedece a un marco cultural propio.

PALABRAS CLAVE: esquema cognitivo, asháninka, quechua, cuantificadores indefinidos

ABSTRACT

This article presents initial important results about a register of non-defined quantifiers in the quechua and asháninka languages. There are particular cognitive schemas representing the non-defined quantifiers in these languages. They are different, for example, compared with the semantic schemas produced by the Spanish speakers. The speakers of indigenous languages (Quechua and Asháninka) relate the non-defined quantity expressions with the notion of quantity units in a holistic way. These quantifiers are related with physical referents because of their own cultural framework which goes in the process of their development.

KEYWORDS: cognitive schema, asháninka, quechua, non-defined quantifiers

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en las lenguas originarias implica considerar aspectos que presentan propiedades particulares debido a los patrones de base cultural que intervienen en cada sistema lingüístico.

El estudio semántico de los cuantificadores indefinidos en quechua y asháninka es abordado en el marco de la lingüística cognitiva. Este enfoque permite incluir el análisis de aspectos culturales en los sistemas lingüísticos. Ponemos atención básicamente en los cuantificadores indefinidos porque estos son realizados con naturalidad frente a la motivación del entorno sociolingüístico y cultural de los hablantes asháninka y quechua.

El estudio se justifica porque los resultados dan a conocer formas diferentes de concebir el entorno vital, tales formas distintas de internalizar las experiencias son expresadas en cada cultura a través de su lengua. El análisis lingüístico debe orientar y contribuir con la descripción de las unidades lingüísticas, también debe explicar el fenómeno que se produce en la interacción con el mundo, sobre la naturaleza de los esquemas semánticos que facilitan la comunicación entre los miembros de la comunidad de hablantes. Por otro lado, será útil para profesores de otras materias, especialmente, para los profesores de matemáticas en las escuelas de EIB.

En el contexto de la interculturalidad, predominantemente, entre lenguas y culturas originarias en el Perú, este estudio se centra en dos lenguas: asháninka por ser la lengua que más hablantes registra en la región amazónica, con una población de 52 232; y la lengua quechua, con mayor número de hablantes entre las lenguas andinas, su población alcanza 3' 177 938 hablantes (Inei 2002). Estas lenguas se agrupan dentro de las familias lingüísticas arawak y quechua respectivamente.

Sabemos que es necesario contribuir en el currículo diversificado en las instituciones educativas de educación intercultural bilingüe. Una forma es dar a conocer los resultados de investigaciones que aporten con información adecuada sobre los saberes propios de los pueblos originarios. Estos saberes están estrechamente relacionados con los procesos de adquisición y aprendizaje de las lenguas. Así, son importantes para poder desarrollar las competencias adecuadas en lenguas originarias. El reconocimiento de los saberes de los pueblos de tradición escrita a través de la ciencia occidental como única y verdadera ha dejado de lado los saberes de los pueblos llamados indígenas u originarios. Entre ellos, los saberes en relación a las ideas o nociones de cuantificación en el ámbito académico es desconocido: hay poca información por falta de investigación al respecto. Es verdad que ya hay un inicio de reflexión sobre el tema que nace en los mismos profesores de matemáticas, algunos de ellos hablantes nativos de las lenguas originarias.

Este estudio también tiene como objetivo trabajar en un nuevo modelo de investigación para quienes deseen desarrollar investigaciones similares en otras lenguas.

Los resultados de la presente investigación proporcionan información interesante por las propiedades que determinan los esquemas cognitivos propios del dominio semántico de los hablantes de dichas lenguas. La noción de cálculo está muy relacionada con el mundo vital inmediato y no con nociones abstractas como en el mundo occidental.

MARCO TEÓRICO

La cuantificación nos remite a un tema aún complejo en muchas lenguas del mundo, en ella se incluyen los cuantificadores definidos o numerales y los cuantificadores no definidos o indefinidos.

Comenzar con los cuantificadores indefinidos, se justifica porque en general las lenguas originarias, a excepción del quechua, no registran léxico significativo en cuantificadores numerales. El registro de cuantificadores indefinidos es de necesidad comunicativa en todas las lenguas y culturas.

Esta construcción de nociones semánticas de cantidades indefinidas puede encontrar formas funcionales de nombres, pronombres, adverbios, determinantes y/o adjetivos; varios de ellos con valores de deícticos.

Por otro lado, se expresan en una gradación de conceptualización de las cantidades. Por ejemplo en castellano: los artículos están en gradación **1**; los determinantes en gradación **2**; los adjetivos, la gradación **3**; los adverbios en gradación **4**; pronominales indefinidos cuantitativos, adjetivos cuantitativos en gradación **5**, etc. En los determinantes, César Hernández Alonso (1998) clasifica los determinantes en deícticos y cuantificadores); e, incluso, como subclase de los pronombres Manuel

Seco (1972) distingue entre pronombres indefinidos y cuantitativos, ya que los primeros se refieren a la “identidad de los seres designados”, mientras que los segundos aluden a su número “en una forma imprecisa”⁸).

Otra característica controvertible es su función, dado que, como señala Luis Álvarez Castro, “mientras que los indefinidos habitualmente se han estudiado en las gramáticas dentro del capítulo dedicado a los pronombres, su función gramatical es tanto sustantiva o primaria (núcleo de sintagma nominal) como adjetiva o secundaria (modificador de un sustantivo) y no pocas veces adverbial o terciaria (modificador de un adjetivo: muy bueno, bastante interesante, etc.)

Álvarez Castro (2011) considera que su significación es heterogénea, “puesto que sus matices semánticos los acercan a los personales (uno), numerales (muchos), demostrativos (tal) o posesivos (sendos)”¹³. Por último, debemos mencionar su inventario. Diversas gramáticas como la de Marcos Marín, Satorre Grau y Viejo Sánchez advierten que “el elenco de las formas indefinidas suele quedar abierto en los manuales de gramática y se ve incrementado con formas léxicas o sintácticas que se gramaticalizan (cierto, propio, cualquiera, etc.)”.

Sobre la noción y estructura, Nila Vigil escribió: “La noción de cuantificar es comúnmente aceptada por los gramáticos, dado que en todas sus definiciones reconocen que existen unas unidades que expresan la cantidad de manera imprecisa. En cambio, existe una evolución en la terminología empleada para denominar a estas unidades. Manuel Seco¹⁵ distingue, como hemos dicho anteriormente, entre pronombres indefinidos y pronombres cuantitativos, mientras que el Esbozo de una nueva gramática de la lengua española de la RAE sitúa dentro de los pronombres a los indefinidos y cuantitativos en un mismo grupo. Juan Alcina y José Manuel Blecua¹⁷ comparten esta misma calificación de cuantitativos. Estas unidades se encuentran en un grupo diferente al de los numerales, englobados todos ellos en la categoría gramatical de los pronombres.

Hernández Alonso ya habla de la noción de cuantificador y lo sitúa en varias categorías gramaticales: pronombre, determinante, adverbio y adjetivo.

Alarcos establece una categoría gramatical de los indefinidos y, dentro de estos, incluye los cuantificadores, al igual que la gramática de Marcos Marín, Satorre Grau y Viejo Salvador Fernández Ramírez es el primer gramático que realiza un estudio en profundidad de estos términos. En primer lugar, realiza una clasificación genérica de estos elementos léxicos distinguiendo entre los que se emplean para personas (nadie, alguien, uno como pronombre personal anónimo), los que se utilizan indistintamente para cosas y personas (alguno, ninguno, otro, cada, etc.) y los neutros o inconceptuales, que poseen un valor colectivo, oracional o complejo (algo, nada, mucho, poco, etc.)²⁶. Posteriormente, realiza un análisis más detallado agrupando estos elementos bajo diferentes criterios (semánticos, sintácticos y gramaticales), o, simplemente, contempla las unidades por separado (alguno, uno, ninguno, todo) o en conjunto (uno y alguno, más y menos, mucho y poco). Por último, enumera otros que pueden funcionar como pronombres indefinidos como varios y sus variantes, bastante, demasiado, persona, hombre y cosa.

Manuel Seco distingue entre pronombres cuantitativos (muchos, algunos, pocos, nadie, ninguno...) y pronombres indefinidos, incluyendo elementos léxicos como alguien, alguno, algo, cualquiera, otro y uno, etc., salvo las excepciones de alguno y algo, que pueden funcionar como cuantitativos o indefinidos.

Pronombres indefinidos de uso más común en español:

Algo, mucho, alguien, nada, alguno (algún), nadie, bastante, ninguno (ningún), cada, otro, cada uno cualquiera, propio, demás, demasiado, tal, diferente, todo, igual, uno, mismo

Información general sobre los asháninka

Pueblo originario de la familia lingüística Arawaka con mayor población en la Amazonía peruana, aproximadamente, 52,500 personas. Los territorios que ocupan se encuentran en los valles de los ríos Bajo Apurímac, Ene, Tambo, Alto Ucayali, Bajo Urubamba, Perené y Pichis, en las provincias de Chanchamayo, Satipo, Oxapampa y en la Meseta del Gran Pajonal.

Los lingüistas han presentado diferentes propuestas en cuanto a las variedades de esta lengua: Tessman (1930)²⁹, propone tres variedades lingüísticas; Weiss (1975), cuatro; mientras que Ribeiro y Wise (1978), distinguen siete. Bárbara Trudell, por su parte, distingue culturalmente tres grupos ashaninka principales: los asheninka, los asheninka del Pajonal y los ashaninka.

Este pueblo cuenta con varias escuelas primarias bilingües, por apoyo del Ministerio de Educación así como por iniciativa propia. Desde 1996, el Ministerio de Educación se ha dedicado a la producción de cuadernos de trabajo en las áreas de Comunicación Integral y Lógico-Matemática para el nivel primario; sin embargo solo se aplica este material hasta el segundo o tercer grado. Hay varias razones, entre ellas el material de matemática no contiene datos adecuados, propios de los esquemas semánticos de los niños asháninkas. Muchos de los autores de estos materiales son profesores que dominan la lengua, pero al momento de crear los cuadernos de trabajo se traduce el pensamiento occidental con un léxico adaptado con neologismos para completar los números que no existen en asháninka. Esto último no soluciona el problema, pues los esquemas cognitivos obedecen a una práctica cultural propia, todo esquema extraño puede desvanecerse en poco tiempo y termina siendo rechazado.

Como muchas otras lenguas amazónicas, el asháninka no registra números propios más allá de cinco, La mayoría de las lenguas solo recurre al uso de uno y dos. Así en otras lenguas como el nanti, por ejemplo, carece del número 'tres': simplemente haypaniro/patiro, (uno) piteni/piteti, (dos) y tobaheni/tobaheti (mucho). La lengua machiguenga contiene palabras relacionadas a cada cantidad diferenciada por los rasgos [+animado o -animado] uno " patiro/paniro, dos "pitani/pitati", tres "mavani/mavati".

Paro	Pite	Maba	Itsa pite	Paroako
1	2	3	2 x 2	5

Según varias investigaciones previas los ashaninka como otros pueblos arawak registran números hasta cinco o menos. Se basan en la mano que contiene cinco dedos.

Los estudios en neurolingüística en Europa han llevado a varios investigadores a buscar explicaciones sobre casos de conceptualización que luego puede tener un correlato o no con la expresión lingüística. Brian Butterworth de la UCL (University College London) propone que los niños australianos que pertenecen a pueblos nativos en cuyas lenguas no hay cuantificadores definidos extensos, pueden desarrollar los conceptos aun cuando no haya correspondencia verbal para los números. Se sabe que solo hay palabras en las lenguas originarias para dos cuantificadores definidos: uno y dos; y dos para indefinidos: pocos y muchos. Esta base de información para la contabilidad es suficiente para que los niños realicen operaciones matemáticas básicas como sumar cantidades mayores a cinco y otras.

Butterworth y su equipo de investigadores llegaron a la conclusión de que los niños aborígenes tienen un sistema innato de reconocimiento y representación numérica y que la falta de vocabulario para los números no les impide realizar tareas aritméticas.

²⁹ En: Ribeiro y Wise (1978)

Butterworth: “Are thoughts impossible without the words to express them? It has been claimed that this is the case for thoughts about numbers: Children cannot have the concept of exact numbers until they know the words for them, and adults in cultures whose languages lack a counting vocabulary similarly cannot possess these concepts. Here, using classical methods of developmental psychology, we show that children who are monolingual speakers of two Australian languages with very restricted number vocabularies possess the same numerical concepts as a comparable group of English-speaking indigenous Australian children”.

En este texto Butterworth plantea la interrogante de si es imposible expresar nociones o conceptos sin palabras. Esta situación se relaciona con los pensamientos sobre cantidades en números, _los niños no tienen el concepto de números exactos sino hasta que les enseñan las palabras para ellos, y los adultos en culturas cuyas lenguas carecen de un vocabulario para contar tampoco poseen estos conceptos_ aclara Butterworth.

Aspecto cultural

Espacios	Seres	Función en el espacio
Kipatsini	Nantatsiri	Controlador de los animales
	Peyari	Regulador de la abundancia de animales
Antamini	Maaniri	Regulador de los poderes negativos
Owantsini	Iriori	Controlador de semillas
Nijatani	Boa negra / Sirena / tsomiri / kiatsi	Dueño y regulador del agua
	Boa blanca	Reproductor de peces

Institución educativa Bilingüe Kogontía N° 30001-140 del nivel primario

Hipótesis

En las lenguas asháninka y quechua predominan los cuantificadores indefinidos antes que los definidos.

* Variable independiente: lenguas originarias asháninka y quechua.

* Variable dependiente: cuantificadores indefinidos

Investigación bajo control mediante la observación de los usos de cuantificadores indefinidos en quechua y asháninka.

El experimento de muestreo se llevó a cabo con hablantes de lenguas asháninka y quechua.

El control se realizó mediante dos modalidades:

- (1) La observación directa de la interacción comunicativa en situaciones de uso de los cuantificadores,
- (2) Con la aplicación de entrevistas directas sobre la noción de cantidades en general.

El objetivo es conocer el registro de cuantificadores indefinidos su uso y sus implicancias en las operaciones matemáticas de realización funcional en la lengua y cultura de origen.

Métodos y resultados

El método de recojo lexical de cuantificadores indefinidos en ashaninka y en quechua se basó en la prueba directa de uso pragmático de la lengua en situaciones de uso real, observar y registrar los términos que corresponden a los cuantificadores del estudio. Tomar en cuenta los componente morfológicos (lexema, prefijos, infijos, sufijos) que contengan información relevante a la cantidad y al elemento de se refiere si es más o menos animado.

Validez de la hipótesis

Se valida la hipótesis toda vez que los esquemas cognitivos de cuantificación indefinida presentan un uso recurrente en la vida cotidiana d los hablantes.

También, sus estructuras esquemáticas se perfilan por los aspectos culturales determinantes.

Análisis y sistematización

Léxico ashaninka

Itsa pite	cuatro
Ibio	montón de tierra
Ivonkiyi	pata de animal
Ivontso	hocico
iv-, ivo-	(forma) apêndice., forma abultada
jaka	lleno (fuerte)
janiyanaka	aumentar, crecer em volumen
maroni	todos
maba	tres
nikotake	bajo
oseiki	bastante
aritanki	bastante
osheki	bastante
noshekuaji	(ser bastantes)
ochapaji	brote del plátano oveshequi
otsomi kaniri	brote de yuca
paro	uno
paroako	cinco
pite	dos
poaa	brumoso
noishi	cabello
ii tonsi	cabeza
noito	mi cabeza
oboyeja, oboyesi, champishiro	isla en medio del río
tsempekiji	rácimo de plátano tierno
jibatsintsiri	primero
shimpokinti	poco, ralo
iriano	pequeno
akopero	mano derecha
akotsi	mano
ampate	mano izquierda

amaani	creciente del río
apaniroeni	solo
biti	pelo, pluma
oshekini ibiti shonkiri	“la avestruz tiene muchas plumas”;
osheki ibiti shintori	“la huangana tiene muchas cerdas”
omiti ibiti ani maaroni abatski	“ mi cuñado tiene mucho vello”
iriani	adj. pequeño, chico Pamakenabo kotsironaki oriani. “Tráeme la olla pequeña”.
iyotaka	adv. Solamente Iyotaka eentsipaye jaekanaentsiri pankotsiki. “Solamente se quedaron niños en la casa”.
jaaka	adj. lleno Jaaka inchatonaki piarentsi. “El cosho está lleno de masato”.
kapichoki	adj. poco Okantakena naana: Pimpena kapichoki pitibine. Mi mamá me dijo: “Regálame un poco de sal”
kashetani	s. pedazo Ratsikakeri matsontsori tyaapa rookanakeri kashetaeni ibatsa. El tigre comió a la gallina y dejó un pedazo de carne.
maba	adj. tres Itonkake Koriobiri maba maniro. Koriowiri mató tres venados
maaboeni	adj. todos Riyaataty konki Jatipoki raanatyero maboeni ishintopaye. Mi suegro va a viajar a Satipo llevando a todas sus hijas.
okitsoki	s. semilla Raati Maaniri okitsoki intsipa ipankiteri robaneki. Maaniri junta semillas de guaba para sembrar en su chacra.
osheki	adj. mucho Oshekitatsi machaaki obantsiki. Aún hay muchos frejoles en la chacra.
oshekipero	adj. demasiado Oshekipero okatyokakero choeni obanabontsi. Mi hermana echó demasiada sal a la comida.
Antaro	and. Grande
Apaniwua nombre de río (apani “uno”) lugar en donde un solo río desemboca.	

Léxico quechua

N°	Quechua	Español	Contexto
1	achka, ancha	muchos (a) s	Achka papata allaniku. Ancha kuti Cosechamos muchas papas. Muchas veces
2	aypa	varios (a) s	Aypa pachayuqmi Mariaqa. María tiene varios vestidos.
3	llumpay	demasiado (a) s	Llumpay waqaymi. Es demasiado llanto.
4	wakin	alguno(a)s uno (a)s / otro(a)s	Wakin warmikuna llamkanku. Algunas mujeres trabajan.

		demás	Wakin misikuna puñunku, wakin misikunataq mikunku. Unos gatos duermen, otros gatos comen. Wakin wallpakuna runtunqaku. Las demás gallinas pondrán huevos.
5	tukuy, lliu, llapan	todo, todos, todas	Tukuy killam raymita ruwaniku. Todos los meses hacemos fiesta. Lliutam pay yanapan. Ella ayuda a todos Llapan warmikuna tantata rantikunqaku. Todas las mujeres venderán panes.
6	chiqa	cierto (a) s	Chiqa runam rimapayawarqa. Cierta persona me habló.
7	iskay	ambo(a)s / un par	Iskay sapatuta rantipuwán. Me compré un par de zapatos. Iskay chakinta qururun. Le cortaron ambas piernas.
8	as, pisi	poco(a)s	As chuspikunata rikuni. Veo pocas moscas. Pisi qullqita apachimusayki. Te enviaré poco dinero.
9	mayqin	ningún / cualquier	Mayqin yanasiypas qawaqniy qamunchu. Ningún amigo vino a verme. Mayqin allqutapas qapimuy. Agarra a cualquier perro.
10	sapa	cada	Sapa llama sapa llamichupaq. Cada llama para cada llamero.
11	achka-achka	muchísimo (a)s demasiado (a)s	Achka-achka yaku kayninta pasaykamun. Muchísima agua entró por aquí. Achka-achka runakuna puririykamun. Demasiadas personas iniciaron la caminata.
12	astawan, aswan	más	Astawan tantata mikuy. Come más pan.
13	aslla	menos	Aslla triguta pallay. Recoge menos trigo.
14	nisiu	muy, demasiado	Nisiu wawa muy niño
15	sinchi	mucho, demasiado, muy	Sinchi chukcha Demasiado cabello
16	putqay	espacio entre las dos manos unidas, medida convencional	Putqay sarata qumuway. Dame maíz a dos manos.
17	maki	mano de	Maki wayta mano de flores
18	qaptiy	puñado, lo que cabe en la cuenca de la mano	Qaptiy kuka puñado de coca
19	kullu	medida de madera para granos	Kullu sara / kullu kiuna / kullu trigo

Discusión

Los cuantificadores en ashaninka

Definidos o numerales: son básicamente cinco

Paro Pite Maba Itsa pite Paroako”
 1 2 3 2 x 2 5

Sin embargo, de acuerdo con el corpus puede haber otros nombres de cantidad, por ejemplo, Apaniwua es nombre de río donde “apani” es “uno”.

Cuando no es determinante, sino pronombre la idea es usar “paro” como “uno” basado en la unidad del dedo meñique, pero cuando es determinante, el nombre determinado es la guía para la expresión del número; este es el caso de “un río” donde “apani” es “uno” y no “paro” porque se basa en la unidad de la mano. En cuanto a cinco, nuevamente tiene el prefijo “paro”- con la noción de unidad, de modo que no se perciben los cinco dedos por separado, sino la unidad de cinco.

Entonces, con estos recursos verbales de números, el profesor de matemáticas debe combinar las expresiones de cuantificadores indefinidos para afianzar las estrategias de cuantificación en la lengua original: Para ello, en una segunda etapa el docente debe categorizar la información de estos indefinidos para planificar sus actividades pedagógicas y facilitar el aprendizaje en los niños asháninkas.

Sumado a los aspectos lingüísticos, se debe considerar los aspectos culturales como los seres que controlan las nociones de cantidad en la distribución de los recursos naturales, por ejemplo, cuando se realiza la pesca o la cosecha de frutos, entre otras actividades cotidianas donde la noción de cantidad es recurrente. Así, para el pueblo asháninka existe el **Peyari**: regulador de la abundancia de animales o el **Iriori**: controlador de semillas. Es de esta manera que la noción de indefinido no es ilimitado, ya está restringido culturalmente, es decir, su carácter de indefinido es relativo a las necesidades o a las justificaciones de la utilidad del producto o recurso.

Algunos cuantificadores indefinidos en asháninka

lbio	montón de tierra	
maroni	todos	
nikotake	bajo	
oseiki	bastante	
aritanki	bastante	
osheki	bastante	
noshekuaji	(ser bastantes)	
tsempekiji	rácimo de plátano tierno	
jibatsintsiri	primero	
shimpokinti	poco, ralo	
iriano	pequeno	
amaani	creciente del río	
apaniroeni	solo	
iriani	adj. pequeño, chico	Pamakenabo kotsironaki oriani. Tráeme la olla pequeña.
iyotaka	adv. solamente	Iyotaka eentsipaye jaekanaentsiri pankotsiki. Solamente se quedaron niños en la casa.
jaaka	adj. lleno	Jaaka inchatonaki piarentsi. El cosho está lleno de masato.
kapichoki	adj. poco	Okantakena naana: Pimpena kapichoki pitibine. Mi mamá me dijo: “Regálame un poco de sal

kashetani	s. pedazo	Ratsikakeri matsontsori tyaapa rookanakeri kashetaeni ibatsa. El tigre comió a la gallina y dejó un pedazo de carne.
maaboeni	adj. todos	Riyaatatye konki Jatipoki raanatyero maboeni ishintopaye. Mi suegro va a viajar a Satipo llevando a todas sus hijas.
ojheki	mucho	Oshekitatsi machaaki obantsiki. Aún hay muchos frejoles en la chacra.
oshekipero	adj. demasiado	Oshekipero okatyokakero choeni obanabontsi. Mi hermana echó demasiada sal a la comida.
janiyanaka		aumentar, crecer em volumen
iv-, ivo-		(forma) apéndice., forma abultada

Los cuantificadores en quechua

La lengua quechua es una de las lenguas ameríndias que presenta un registro completo de numerales: huk (uno), ..., pichqa (cinco), ..., chunka (diez), ... pachak (cien), etc.

Sin embargo, en la práctica cotidiana, los hablantes utilizan mucho más los cuantificadores indefinidos, ya que las cantidades altas las expresan en castellano cuando realizan actividades comerciales especialmente. Nuevamente, para la enseñanza de las matemáticas en L1 en quechua también debe diseñarse programas, técnicas y estrategias de actividades con cuantificadores indefinidos, pues estos son utilizados inclusive en el comercio al por menor, cuando venden sus productos por montones pequeños, o utilizan las manos, o ciertas vasijas como medida de referencia.

Antes de su aplicación también se deben categorizar y especificar la naturaleza de los argumentos que un determinante indefinido relaciona. Por ejemplo, el caso de los indefinidos **mucho/a (s)**

- a) “Achka papata allaniku ancha kuti
Cosechamos muchas papas muchas veces”

En la oración aparecen dos expresiones para el concepto de “muchas”:

Achka, para argumentos más contables concretos [+ volumen]

Ancha, para argumentos más conceptuales [- volumen]

O los casos sintácticos en los que la duplicación del indefinido implica mayor grado intensidad.

- b) **Achka-achka** runakuna puririykamun.
Demasiadas personas iniciaron la caminata.

Por otro lado, hay expresiones que corresponden a esquemas cognitivos metafóricos, en los que se desarrolla metáforas de imagen o conceptuales en base a dominios de origen de forma, función o concepto, como en los siguientes ejemplos.

- c) Putquy sarata qumuway.
Dame maíz **a dos manos**.

Putquy espacio entre las dos manos unidas, medida convencional

d) **Maki** wayta qumuway Dame una mano de flores

Maki medida convencional de una mano

e) **Qaptiy** kuka qumuway Dame un **puñado** de coca

Qaptiy medida convencional de un puñado

f) **Kullu** trigo qumuway Dame una batea de trigo.

Kullu medida convencional, batea de madera para granos especialmente

Kullu sara “batea de maíz”, kullu kinua “batea de quinua”, etc.

Estos datos coinciden en la naturaleza de tratamiento que se debe dar a la sistematización y aplicación de los cuantificadores indefinidos en las lenguas asháninka y quechua en las prácticas pedagógicas. Esta claro que culturalmente hay especificaciones particulares para cada lengua.

CONCLUSIONES

1. El desarrollo y adquisición de los cuantificadores en las lenguas asháninka y quechua deben basarse en una sistematización relacionada con el uso y los aspectos culturales que lo determinan.
2. Los cuantificadores indefinidos son de uso más frecuente en la práctica cotidiana en estas lenguas.
3. Los esquemas cognitivos son propios de la construcción particular que delimita cada cultura.
4. La cantidad mínima o ausente de cuantificadores numerales no afecta la facultad de los niños para su desarrollo comunicativo y aplicación en las matemáticas en L1 y en L2.

RECOMENDACIONES

- (1) Continuar con la investigación de estos temas.
- (2) Crear un registro de saberes en relación a los cuantificadores no definidos en quechua y Ashaninka.
- (3) Presentar las categorías y funciones de los cuantificadores para que los profesores de matemática tomen en cuenta dichas categorías.
- (4) Facilitar la enseñanza de conceptos básicos de cuantificación en las lenguas quechua y ashaninka.
- (5) Proveer herramientas académicas para la elaboración de materiales para la enseñanza de nociones de cuantificación y como parte de las matemáticas en lenguas originarias quechua y aschaninka.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ CASTRO, L., (2001) Los indefinidos en español, Salamanca, Colegios de España, p. 9.
- ARIÑO, A. (2000). Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad. Barcelona, Ariel.
- BOHNEMEYER, J. (1998). Temporal reference from a radical pragmatics perspective. Why Yucatec does not need to express ‘after’ and ‘before’. *Cognitive Linguistic*, 9 (3), 239-282.
- BUTTERWORTH Brian, Robert; REEVE, Fiona; REYNOLDS y Delyth LLOYD. (2008): “Numerical thought with and without words: Evidence from indigenous Australian children”. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Agosto 2008: disponible en: <http://www.pnas.org/content/105/35/13179.full>
- CUENCA, M. J.; HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, Ariel.

- DÍAZ TEPEPA**, M.G., P. **ORTIZ** Baez e I. Núñez Ramírez (2004). Interculturalidad, Saberes campesinos y educación. El Colegio de Tlaxcala, Fundación Böll; SEFOA, Tlaxcala, 209 pp.
- GREENFIELD**, P. M.; Bruner, J. S. (1966). Culture and Cognitive Growth. *International Journal of Psychology*, 1, 89-107.
- HARE**, Cecilia. 1999. "Por un nuevo estado, pluricultural y plurilingüe." En Anita Herzfeld y Yolanda Lastra (eds.). *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las naciones de América*. Hermosillo: Editorial Unison. 295-310.
- HEISE** M., María 1993. Educación bilingüe intercultural para los Asháninka del río Tambo. *AI LIII/4*: 125-140.
- _____. Liliam Landeo – Astrid Bant 1999. *Relaciones de género en la Amazonía Peruana*. Lima: CAAAP.
- MAYER**, E. 1971. *Vida y cambios. Cultura Ashaninka*. Lima: Programa Académico de Ciencias Sociales, Oficina de Trabajo de Campo de la PUCP.
- MENDES**, Margarete Kitaka 1991. *Etnografía preliminar dos Ashaninka da Amazônia brasileira*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- PALMER**, G. B. (2000). *Lingüística antropológica*. Madrid, Alianza.
- PAYNE**, David L., compiler. 1980. *Diccionario ashéninka-castellano*. Documento de Trabajo 18. Yarinacocha: Instituto Lingüístico de Verano. 164 pages.
- PÉREZ** Ruiz, Maya Lorena (2009). "Hacia la diversidad de epistemologías: sobre las culturas locales, sus sistemas de conocimiento y el diálogo intercultural de saberes", Simposio "El debate actual sobre el estatuto epistemológico de las ciencias sociales", coordinado por Gilberto Giménez (UNAM, México) y Héctor Vázquez (Universidad de Rosario, Argentina), 53 ICA, Ciudad de México.
- _____. (2010) "El diálogo de saberes, una utopía realista", en: Argueta Villamar, Arturo, Eduardo M.-Corona y Paul Hersch (coordinadores). *Saberes locales y diálogo de saberes*, México, CRIM, UNAM; Centro INAH-Morelos, Proyecto "Compartiendo saberes (Foncicyt 95255)", 528 pp.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA**, (2010) "Los cuantificadores (I). Sus clases. Propiedades fundamentales de las expresiones cuantitativas", en *Nueva gramática de la lengua española*. Manual, op. cit., pp. 356-371.
- REGAN** M., Jaime 1993a. Perfil etnográfico de los Asháninka. *AI LIII/4*: 33-44.
- _____. 1993b. Bibliografía etnográfica sobre los Asháninka. *AI LIII/4*: 141-154.
- ROJAS** Zolezzi, Enrique Carlos 1992a. Acerca del "saber cuando hacer": el calendario Campa Asháninka y el ciclo anual de actividades. *Anthropologica 10/10*: 171-190. Lima.
- _____. 2003. Las clasificaciones ashaninka de la fauna del piedemonte central: un caso de diferentes niveles de aproximación. *BIFE 32/1*: 185-212.
- _____. 2006. Representaciones del devenir de la persona entre los ashaninka del Oriente peruano. *JSAP 92/1-2*.
- VARESE**, Stefano 1973. *La sal de los cerros (una aproximación al mundo campá)*. Lima: Ediciones Retablo de Papel.
- _____. 2002 [1973]. *Salt of the mountain. Campa Asháninka history and resistance in the Peruvian jungle*.
- VILCHEZ** Jiménez, Elsa 2004. Propuesta de una gramática pedagógica etnocultural para el ashaninka. *Lengua y Sociedad*, 2. Lima: UNMSM.
- WEISS**, Gerald 1969. *The cosmology of the Campa Indians of Eastern Peru*. Ph.D. diss. The University of Michigan.
- WERTHEMAN**, A. 1878. Chunchos oder Campas. *ZE 10*: 139-140.
- WINKLER**, Hansgeorg 1978. *Campa-Indianer*. Munich: Staatlichen Museum für Völkerkunde.

BIBLIOGRAFÍA QUECHUA

- ADELAAR**, Willem F.H. 1989. En pos de la lengua culle. En: R. Cerrón-Palomino & G. Solís F. (eds.), *Temas de lingüística Amerindia*: 83-105. Lima.
- ALAIN** Fabre 2005- *Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos*.
- _____. 1987b. Quechua: continuïtet en communicatie in de Andes. *Tribaal*, juni 1987: 11-14.

- _____ 1996. Quechua, a language of intercultural communication in the middle Andes. En: S.A. Wurm, P. Mühlhäusler & D.T. Tryon (eds.), Atlas of languages of intercultural communication in the Pacific, Asia and the Americas, vol. I/2: 1325-1329. Berlín: Mouton de Gruyter.
- ALBERTI, G.** - E. Mayer (eds.) 1974. Reciprocidad e intercambio en los Andes peruanos. Lima: IEP.
- BÜTTNER, Thomas T.** 1983. Las lenguas de los Andes centrales. Madrid: Ed. Cultura Hispánica.
- CERRON-PALOMINO, Rodolfo** 1987 Lingüística Quechua. Cusco, Perú: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de Las Casas".
- CÓRDOVA-Guimaray, Jacinto** 1981a. El bilingüismo en las áreas rurales de Ancash. LC 21.
- LUYKX, Aurolyn – Félix Julca G. – Fernando García R.** 2005. Estrategias de comunicación interdialectal en quechua.
- MEMORIAS del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica, II**, 27-29 de octubre de 2005. University of Texas at Austin.
- MILLIONES, Luis** 1987. Historia y poder en los Andes centrales. Madrid: Alianza Editorial.
- POZZI-ESCOT, Inés** (1992) "Principios para una política nacional de lenguas y culturas en la educación", Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cusco
- SOLA, D. F.**, 1967 Gramática del Quechua de Huánuco. Plan de Fomento Lingüístico. UNMSM. Lima.
- _____ 1972 Lingüística e historia de los Andes del Perú. Reto del multilingüismo en el Perú. Perú problema N°. 9. IEP. Lima.
- STEWART, Anne Merrill**, 1987. Clause-combining in Conchucos Quechua discourse. Ph.D. diss. Los Angeles: University of California.
- TORERO, Alfredo**, 1974 El quechua y la historia social andina. Universidad Ricardo Palma. Lima.

DICCIONARIO POLIGLOTA INCAICO (1998) Ministerio de Educación

Cerrón-Palomino y otros.

ÑAANTSIPETA ASHÁNIKAKI BIRAKOCHAKI DICCIOARIO ASHÁNIKA– ASTELLANO (20081)
(Parcial) Compiladores: Rubén Cushimariano Romano, Richer C. Sebastián Q

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

Pronombres indefinidos | La guía de Lengua

<http://lengua.laguia2000.com/gramatica/pronombres-indefinidos#ixzz2OV16cr9s>

http://www.sil.org/americas/peru/show_work.asp?id=16300

La coalescencia y el alargamiento compensatorio por efecto de sandhi interno y externo en aimara, un aspecto a tomar en cuenta en la norma escrita

Felipe Huayhua Pari
UNMSM
fhuayhua@gmail.com

RESUMEN

A nivel escrito podemos guiarnos de ciertas normas producto de la tipología de la lengua, así como de los procesos fonológicos y morfofonológicos para escribir bien, mientras que a nivel oral no es necesario porque es implícito. Al entrar en la codificación aimara, quienes escriben en esta lengua tienen que respetar las reglas llamadas sandhi, con el objeto de apoyar tal codificación presentamos un alcance por tomarse en cuenta en la escritura.

PALABRAS CLAVE: alternancia, coalescencia, alargamiento, sandhi.

ABSTRACT

In the written language, we can lead ourselves by certain norms because of the typology of the language, as the phonological and morphophonemic processes, while in oral language, it is not necessary because it is implicit. When the writers get in the aimara coding, they have to respect the rules called sandhi. That is why we bring it up some aspects to be taken into account for writing practices.

KEYWORDS: alternance, coalescence, sandhi or juncture, and lengthening.

INTRODUCCIÓN

La escritura debe ser un proceso complementario de la oralidad, lo que no significa que aprender a escribir sea matar la fecunda transmisión oral de nuestros pueblos, ni desvalorice su cultura; más bien la primera es explicitar, cumplir leyes, normas, mientras la segunda es implícita, sobreentendido, no hay normas sino cambios fonéticos predecibles y condicionadas.

La lengua aimara tiene que ser presentado en esos niveles, sin confundir ni crear situaciones caóticas. A la luz de la ciencia lingüística que nos guía con sus teorías, ahora será fácil distinguir los tipos de escritura incluso formular una tercera representación que es la grafémica, saber cómo escribir en forma fonológica y en la forma fonética, la primera es a nivel abstracto, no predecible una labor de análisis, mientras la segunda es a nivel concreto, oral tal como pronuncia el hablante, con muchas variaciones condicionadas asimiladas que llaman cambios fonéticos, esto puede darse a nivel vertical (modo de articulación) como a nivel horizontal (punto de articulación), asimismo, el acento, sílaba, acción del velo de paladar, procesos de elisión, adición, armonía, metátesis, todas predecibles. Por tanto habrá alófonos, alomorfos que no necesitan estar en la escritura grafémica, sino en la forma oral, pues la escritura grafémica es más fonológica que fonético.

Nuestro objetivo es presentar esos tres tipos de escritura adecuadamente respetando sus reglas, conociendo los cambios fonéticos, con el aporte de la teoría lingüística formular cuando es a nivel

fonético, salvo las reglas sandhi así lo exijan y conocer los procesos lingüísticos en los niveles mencionados.

1. LA COALESCENCIA

Dos definiciones sobre el concepto de coalescencia nos permitirán enfocar debidamente este proceso. Fontanilla afirma que la coalescencia es un “tipo de desfonologización por el que dos o más fonemas contiguos se funden en uno solo” (1986: 50). Dubois refiere que “Se denomina diptongo por coalescencia el que está formado por la reunión de dos vocales distintas. Así en /maju/ “mayo, la yod tras una vocalización se combina con la /a/ para formar diptongo /ai/ y vocal por coalescencia a una vocal formada por la reunión de dos vocales distintas o por reducción de un diptongo. Ejemplo /ɛ/ que se produce en francés por la reducción de /ai/ de mai “mayo”. En español el diptongo /au/ se redujo a /o/; ejemplo tauro > toro, el grupo ny se redujo a η, etc.” (1980: 37).

En la lengua aimara una de las características es la ausencia de la secuencia vocálica heterogénea o vocales diferentes. Es una restricción que en la forma prosódica aparece como cacofonía, forma eufónica y para desambiguar presenta ciertos recursos que facilitan la pronunciación. Veamos estos ejemplos:

1. sara – i	→	sari	él camina
2. sikhi – i	→	sikhi	él pregunta
3. qunu – i	→	qunu	él se sienta
4. lura – ya – i	→	lura: na	él trabajó
5. sara si – i	→	sarasi	él se va
6. sikhi – si – i	→	sikhisi	él se pregunta
7. Qunu – si – i	→	qunusi	él se sienta
8. aka – jama	→	akjama, akhama	así
9. sara-si-pxa-ka-i	→	sarasipki	ellos están caminando

Como podemos ver a nivel de estructura profunda, fonológica o forma básica, la raíz verbal termina en vocal (/a, i, u/) y el sufijo de tercera persona actora comienza con la vocal /i/; al juntarse las dos vocales a nivel de estructura superficial, fonética o modificada, se reduce a una sola vocal como monoptongación, sin presentar alargamiento ni poliptongo; mientras cuando intervienen dos sufijos, el tiempo pasado /-ya/, y tercera persona actora /-i/ al fusionarse aún aparece secuencia de vocales. Para evitar, se vale de un morfema /-na/ que llamaremos morfema vacío en tercera persona, tiempo pasado. Es una coalescencia que a nivel intra morfémico (sandhi interno) un alomorfo morfológicamente condicionado presenta alternancia en la tercera persona actora [i] ~ /-i/ ~ /-u/ ~ /-na/.

La alternancia en términos de Hockett Bloomfield ([1933] 1964: 222, 267 [1958] 1971: 278, 282), como de Matthews (1980: 112-123) es modificación de forma básica en sandhi o juntura, que dice: “La razón para hablar de sandhi o “juntura” es tan evidente como los motivos que tenemos para hablar de la eufonía”. En cada uno de nuestros ejemplos es posible obtener una forma F a partir de la unión de las formas básicas A y B.

$$A + B \rightarrow F$$

De tal modo que F, como un todo deberá ajustarse a las reglas fonológicas o segunda articulación del lenguaje (Matthews 1980: 112).

Sandhi es un término del sanscrito que significa “juntura”, “fusión”, “poner al lado de”. Matthews presenta estos ejemplos en el griego antiguo y el griego moderno. Para terminar señala que hay dos tipos de sandhi, sandhi externo, que opera **entre** límites de palabra, para nuestro caso se da entre raíces, llamábamos transléxico, alomorfos sintácticamente condicionados y fonológicamente condicionados y el segundo es sandhi interno, que opera **dentro** de tales límites, es decir, entre raíz y sufijo que llamábamos intramorfémico, alomorfos morfológicamente condicionados.

En los ejemplos observamos un tipo de sandhi interno. A este nivel, por la regla sandhi, los alomorfos condicionados tienen que escribirse en la forma grafémica como la forma modificada (F), es decir, debe respetarse la elisión vocálica. Veamos un par de ejemplos que presenta Matthews: “las vocales sonoras velares y más abiertas vencen a las menos sonoras medio cerradas y palatales... Por regla general lo decisivo es el dominio y no la posición” (Matthews 1980: 123).

Aplicando estos términos al aimara, observamos una perfecta analogía donde la forma F surge a partir de las formas básicas A y B, y presenta alternancias en tercera persona actora:

sara – i	→	sari	él camina (elisión de a ante i)
qunu – i	→	qunu	él sienta (prodelisión de i tras u)

Parafraseando a Matthews, podemos decir que en aimara la vocal velar posterior es más fuerte o dominante que una vocal media, anterior, palatal. Por tanto, lo decisivo es el dominio y no la posición.

Esta regla se aplica todas las veces que se presenta junturas a nivel de sandhi interno; mientras a nivel de sandhi externo se presenta alargamientos que veremos más adelante.

Mientras el ejemplo 7 al recibir el sufijo –si que ya no termina en /u/ mantienen la tercera persona como lo ejemplos 5, 6; el ejemplo 9 es para ver como hay otros fonemas como –ka ocasionan la elisión de la vocal temática y pueden formar grupos consonánticos ambisilábicos, tautasilábicos solo a nivel de la palabra; nunca en la raíz.

2. ALARGAMIENTO VOCÁLICO COMPENSATORIO

El alargamiento vocálico es una forma de monoptongación, conversión de una vocal doble en una simple que según Brent De Chene: “adquieren duración vocálica a través del desarrollo de secuencias de hiatos de vocales idénticas, resultantes generalmente de elisión de una o más consonantes intervocálicas” (De Chene 1979: 250).

Estos fenómenos se pueden observar en aimara en sandhi externo, es decir, en raíces, en palabras compuestas, podemos ubicar una monoptongación con alargamiento compensatorio, con el debilitamiento de los consonantes y, w, ll, ñ, j, n, m y la consonante d en los préstamos del castellano.

Fue notado desde las primeras fuentes escritas como una variación dialectal, pero, a partir de los trabajos de Hardman y otros, fue considerado como un fonema, una oposición gramatical. Para nosotros el alargamiento vocálico no es fonema, es producto de procesos morfofonológicos condicionados y predecibles que se presentan en raíces, palabras y palabras compuestas solo a nivel de sandhi externo.

2.1.1 /y/ al interior de la raíz

1. Al inicio de la palabra (##-) encontramos un único caso en la palabra eucalipto, préstamo del castellano, como aimarizada iwkalitu ~ yukalitu > ükalitu.
2. A nivel intervocálico ($V_1 - V_1$) se presenta con todas las vocales (a, i, u) que son iguales sin excepción.

a – a			
chayaka	>	chäka	‘palo seco de quinua’
thaya	>	thä	‘viento’
maya	>	mä	‘uno’
naya	>	nä	‘yo’
yayala	>	yäla	‘amigo’
jayalla	>	jälla	‘a ver’
ch’ayakara	>	ch’äkara	‘páncreas’
yayani	>	yäni	‘cosas’

i – i			
ch’iyi	>	ch’i	‘partido’
liyitu	>	litu	‘leído’
u – u			
suyu	>	sü	‘región’
juyula	>	jüla	‘árbol de tallo hueco’.
			‘en jacaru qhuyulla’
yuyu	>	yü	
kuyurmi	>	kürmi	‘arco iris’
juyuna ~ juwuna	>	jüna	‘jubón de castellano’
chhuyu	>	chhü	‘fresco’
juyumi	>	jümi	‘vapor’
phuyusilla	>	phûsiya	

3. Con vocales diferentes ($V_1 - V_2$) hallamos solo un caso ch’iyara > ch’ära negro.

4. Antes de consonantes, en final de sílaba o sílaba trabada, se ha encontrado dos casos:

5.

uysu	>	üsu	‘clarija’
asiyru	>	asüru	‘culebra’
aceite	>	asiyti > asiti	‘préstamo del castellano’

2.1.2 /w/ al interior de la raíz

Se ha encontrado un único caso ($V_1 - V_1$) con vocal igual, en la palabra jubón préstamo del castellano como juwuna > jüna.

2.1.3 /ʎ/ al interior de la raíz

Se ha encontrado un único caso con vocal a, llalla > llä ‘cerca’.

2.1.4 /ñ/ al interior de la raíz

Cuando se presenta vocal a, niya ~ ñaña > ñä ‘casi’

ñañapuni > ñäpuni ‘casi siempre’

2.1.5 /h/ al interior de la raíz

ajara > ära
 Dios le pagará > yuspajara ~ yuspära
 maya juk’a > mâwk’a ~ mäjuk’a
 maya uka > mayja ~ mäja

2.1.6 /d/ al interior de la raíz

Este fonema es propia del castellano, las formas aimarizadas del castellano presentan alargamiento.

compadre > kumpayri ~ kumpäri
 comadre > kumayri ~ kumäri
 pedro > pïru

2.1.7 /y/ al interior de la palabra

En este caso la sílaba ya coincidentemente es un morfema /-ya/ flexión de tiempo pasado inmediato y derivación exocéntrica verbalizador que puede alternar con /-wa/ /-ya/ sufijo de flexión verbal, tiempo pasado inmediato.

sara-ya-tha > sarätha yo fui
 sara-ya-ta > saräta tú fuiste
 sara-ya-i > saräna él fue
 sara-ya-tana > sarätana nos fuimos
 sara-wayä-tha > sarawätha yo fui antes

2.2.1 /-ya/ sufijo verbalizador, derivación exocéntrica

Un sustantivo, un tema nominal, forma nominal con sufijo nominal o independiente cuando lleva sufijo verbal, antes tiene que verbalizarse con el sufijo /-ya ~ -ä/ para que lleve normalmente cualquier sufijo verbal ya sea en forma de ser, estar o en forma conjugada. Así tenemos en los siguientes casos:

TN + ya + FV

Como indicamos, la flexión verbal solo es permitida en raíces o temas verbales; pero si es tema nominal previamente tiene que verbalizarse o llevar el sufijo – ya, que aparece como alargamiento vocálico. Excepto cuando la raíz nominal lleva el sufijo –na forma posesiva y locativa, en este caso necesita de otro sufijo verbalizador /-ka/ sin alargamiento.

uta – na- ka – i > utanki ‘él está en la casa’
 jupa – na – ka – i > jupanki ‘es de él’
 jupa – mpi – ya – ta > jupampïta ‘estar con él’

1. RN + ya ser / estar

chacha-ya-tha > chachätha ‘yo soy hombre’
 juma-ya-tha > jumätha ‘yo soy tú’

2. N + flexión nominal + ya ser / estar

chacha-naka-ya-px-tha > chachanakäpxtha somos hombres
 chacha-ma-ya-tha > chachamätha yo soy tu esposo
 chacha-mpi-ya-tha > chachampïtha yo estoy con el hombre

3. N + DN + ya ser / estar

chacha-ni-ya-tha	>	chachaniṭha	tengo esposo
chacha-rara-ya-tha	>	chachararātha	tengo varios hombres
warmi – lla – ya – tha	>	warmillātha	soy mujercita
jinchu-wisa-ya-tha	>	jinchuwisātha	soy sin oreja
aka-lla-ya-iri-yatha	>	akallāriṭha	soy el (que es) de aquí
maya-ni-ya-iri-yatha	>	may-nīriṭha	soy el (que es) otro
sullka-ya-iri-ya-tha	>	sullkīriṭha	soy el menor
kamisa-ya-ska-i-sa	>	¿kamisāskisa?	¿Cómo está él?
4. N + KI + ya ser / estar			
chacha – ki – ya – tha	>	chachakītha	
N + raki – ya ser / estar			
chacha – raki – ya – tha	>	chacharakītha	
5. V + DN + ya ser / estar			
apa – ta – ya – tha	>	apatātha	yo soy llevado
apa-iri-ya-tha	>	apiriṭha	yo soy el que lleva
sara-ña-ya-tha	>	sarañātha	yo tengo que llevar
apa-ña-ya-na-i	>	apañani	él será llevadero o para llevar

2.2.2 /-wa/ sufijo verbalizador, derivación exocéntrica

Este sufijo verbaliza nombres, que por error de analogía, algunos aplican al verbo.

qala – wa – sina	>	qalawsina ~ qalāsina	‘por ser una piedra’
sara – sina	>	sarasina	‘al ir’

2.2.3 /-waya/ sufijo de flexión verbal, tiempo pasado mediato

sara – waya – tha	>	sarawātha ~ sarātha	iré de pasada
sara – waya – ta	>	sarawāta ~ sarāta	irás de pasada

2.2.4 /-na/ sufijo de flexión, tiempo futuro

apa – na – tha	>	apantha ~ apaja ~ apā
apa – na – ta	>	apanta ~ apāta
apa – na – i	>	apani
apa – na – tana	>	apantana ~ apātana ~ apañani

El sufijo –na al perder vocal ante un sufijo fuerte se encuentra sin vocal esto se simplifica como debilitamiento, al final aparece como vocal alargada.

2.2.5 /-ja/ sufijo de flexión verbal, primera persona en tiempo futuro.

sara – ja	>	sarā	yo iré
-----------	---	------	--------

2.2.6 /-mamá/sufijo de flexión verbal, actora de transición 1 – 2, en tiempo futuro nayaxa jumaru apamama (apāma) ‘yo te llevare (a ti)’. Nayanakaxa jumanakaru apapxāma) ‘nosotros’ te llevaremos.

3. MONOPTONGACIÓN CON ALARGAMIENTO VOCÁLICO COMPENSATORIO

Se trata de palabras compuestas que indican adverbios de tiempo de las cuales la primera termina en vocal y la segunda comienza con vocal, al presentarse una juntura o sandhi externo, el resultado es una vocal dependiendo del efecto de elisión, prodelisión, este último con dominio de la vocal posterior como hemos visto en la coalescencia.

a + a	>	â	jichha aruma	~	jichhāruma	esta noche
i + i	>	î	jurpi inti	~	jurpinti	pasado el sol

u + u	>	û	muru urqu	~	murürqu	macho fuere, día completo
a + i	>	î	masa Inti	~	masintu	solar anterior
a + u	>	û	wala uru	~	walüru	anteayer
i + a	>	î	jurpi aruma	~	jupiruma	noche anterior
i + u	>	û	jurpi uru	~	jurpüru	día anterior
u + a	>	û	churu amsta	~	churümsta	cuesta diagonal, salida difícil
u + i	>	û	uru inti	~	urünti	sol en pleno día

En todos los casos presentados el alargamiento vocálico se da en las raíces de palabras compuestas por efecto del debilitamiento de las consonantes y, w, ll, n, j, ñ, m y la consonante d (en los préstamos del castellano). La palabra modificada presenta vocal alargada predecible, por ello, manifestamos que esta vocal alargada no es fonema sino un desarrollo de procesos morfofonológicos. Por regla de sandhi externo es optativo, podemos afirmar que en la escritura es opcional este hecho, así se puede escribir chayaka o chäka, masa uru o masüru. En algunos casos el acento prosódico [fonéticos] se confunde con el alargamiento. Como sabemos en aimara el acento es fijo en la penúltima sílaba.

[lúra]	>	lura	trabajar
[iuráña]	>	luraña	instrumento
[lurañáni]	>	lurañani	que tiene instrumento
[luráwi]	>	lurawi	lugar donde se trabaja

Hay acento en la última sílaba para indicar admiración e interrogación, que es más una forma pragmática, no es vocal alargada.

¿sarajati?	¿yo iré?
¡ukhampi!	¡así es!

4. ENSORDECIMIENTO DE LA VOCAL

Este fenómeno es acústico, muy general. Algunos textos la toman como una norma pero es normal que después de pronunciar una sílaba con mayor fuerza la siguiente sílaba sea pronunciada con poca fuerza, por ensordecimiento de la vocal final. Presentamos los ejemplos en la siguiente frase:

[haníw múnktti] < /hani-wa muna-ka-tha-ti / ‘no quiero’

En esta frase la transcripción fonética es diferente a la transcripción fonológica en la primera presenta elisiones vocálicas en la segunda se completa las vocales, pero esas elisiones o ensordecidas son predecibles a nivel fonético. Así:

a. Alternancia fonológicamente condicionada

Se presenta en la frase nominal cuando el modificador que precede al núcleo tiene más de dos sílabas. Como decíamos la vocal final se ensordece o se evapora. Esta situación es conocida como alomorfo fonológicamente condicionado. Hay una aparente excepción cuando se presenta raíces ambivalentes, estos son de categoría nominal y verbal. Aquí los ejemplos:

[warmi čuyma]	/warmi čuyma/
[wáwa úta]	/wawa uta/
[táypi q'ala]	/taypi qala/
[wíla qamáqe]	/wila qamaqi/
[khá utáx súma č'amák kaniníwa]	/khaya uta-xa suma č'amaka kani ni-wa/

[warmíλ čúyma]	/warmiλa čuyma/
[wawán haqε]	/wawa – ni haqi/
[taypíwh qala]	/Taypi-wja qala/
[wilančát qamáqε]	/wilančata qamaqi/
[č'ín q'ára]	/č'ina q'ara/
[č'ín q'ípi]	/č'ina q'ipi/
[nás phúlu]	/nasa phulu/
[nás phuskútu]	/nasa phuskutu/
[pár q'ára]	/para q'ara/

Los ejemplos anteriores están representados fonética y fonológicamente. Como la elisión está condicionada, la escritura grafémica tiene que ser con vocal completa, excepto si la juntura es a nivel interno, (Sandhi interno).

b. Alternancia sintácticamente condicionada

En la frase verbal, cuando el sujeto, objeto precede al verbo o verbo nominalizado en oraciones subordinadas, la última vocal se ensordece no importa el número de sílabas, sino el verbo como condicionante de esa elisión. En este caso podemos llamar alomorfos sintácticamente condicionadas, no es necesario llamar complemento cero, pues todos los complementos siempre presentarán elisión.

[hupáx khá limamárk qál ápi] /hupaxa khaya lima marka qala apa-i/ <jupaxa khaya lima marka qala api> 'Él lleva piedra a aquel pueblo de Lima'	[humáx t'ánt manq'áñ mún̄ta] /humaxa t'ant'a manq'aña muna-ta/ <jumaxa t'ant'a manq'aña munta> 'Tú quieres comer pan'
[náx hupár yap yapučáñ yanáp̄tha] /Naya-xa hupa-ru yapu yapu-ča-ña yana-pa – tha/ <naxa juparu yapu yapuchaña yanap̄tha> 'Yo ayudo a laborar la chacra a él'	[hupáx kún̄s mún̄i] /hupaxa kunasa muna-i/ <jupaxa kunasa muni> 'Él que quiere'

5. INCIDENCIAS LINGÜÍSTICAS Y PEDAGÓGICAS

Al enunciar una palabra, frase u oración, podemos pronunciar los signos articulados en forma predecible, condicionado esto transcribimos con el alfabeto fonético internacional. Ese nivel en que producimos fonos es estudiado por la fonética articulada, acústica, por tanto esa transcripción no es grafémica así:

[hupáx masü:rúx eqεq▷mp haniw parlká:nti]

Estas mismas formas las representamos fonológicamente, cuyo estudio es objeto de la fonología. El fonema es una unidad mínima distintiva, no predecible, ni condicionada. En la transcripción fonética observamos elisiones, alargamiento de vocales, abertura vocálica y coalescencias todas condicionadas, mientras una transcripción fonológica será así:

hupa-xa masa uru-xa iqiqu – mpi hani-wa parla-ka-ya-i-ti

En el ejemplo se puede observar que ya están completas las vocales. Tal vez esta fue la pretensión del I Taller de Escritura en Quechua y Aimara en octubre de 1983 en Lima, que la primera regla de ortografía y puntuación a la letra dice:

“1. Al agregar sufijos de cualquier tipo a una raíz quechua o aimara, no deberá modificarse ni suprimirse ninguna grafía aún cuando haya asimilación fonética en el uso oral”.

En parte podemos estar de acuerdo con esta regla; pero esa regla en aimara no debe ser general, porque en esta lengua los procesos fonéticos se dan a nivel de sandhi interno y sandhi externo. En el primer caso, presenta la coalescencia: ciertos sufijos exigen la elisión, otros sin elisión vocálica, es más esto facilita ver al aimara como una lengua diferente del castellano, una lengua aglutinante que presenta entre la forma y el significado de un carácter biunívoco, no como el castellano una lengua flexiva con sincretismo. Como tal una forma, en esta lengua, tiene varios significados. Una autora presentaba al aimara como una lengua flexiva con sincretismo, que llamó “homófonos” representando un morfema con cinco significados. Con este criterio de sandhi interna, procesos morfofonológicos ahora podemos representar este morfema así:

- ta ₁	‘1ª persona’	-c <tha<sub>c</tha<sub>	‘primera persona actora’
- ta ₂	‘2ª persona’	-c _t a	‘segunda persona actora’
- ta ₃	‘derivacional’	-v _t a	‘derivación, nominal, adjetival’
- ta ₄	‘direccional’	-v _t h _a	‘caso ablativo, genetivo’
- ta ₅	adjetival, completivo	-v _t a _c	‘derivación deíctica, incoactiva’

Donde podemos ver el aparente homófono en realidad no era homófono, sino distintas formas con distintos significados que están indicados con el subíndice consonante (c) y vocal (v). Ellen Ross identificó dos clases de sufijos: sufijos de formación fuerte y los sufijos de formación débil que no admiten elisión (Ross 1963: 30).

Con estas aclaraciones una escritura grafémica queda así:

<jupaxa, masüruxa, iqiqumpi janiwa parlkänti> ó
 <jupaxa, masa uruxa, iqiqumpi janiwa parlkayanti>
 ‘El ayer, no habló con el equeco’

Podemos notar la elisión vocálica, el alargamiento vocálico no es necesario, es opcional en el nivel sintáctico, llamado sandhi externo; pero si es obligatorio a nivel interno o sandhi interno que llamábamos intra morféxico, porque en este nivel aparece como formas opuestas; aunque Ross advirtió así: “Esta elisión de vocal final de una palabra no afecta al **sentido**. Debe distinguirse de otro tipo de “pérdida” de vocal que se estudiará más adelante, y que **cambia el sentido**” (Ross 1963: 8, 18, 19).

lurthwa	‘yo trabajo’
lurtawa	‘tú trabajas’
luratawa	‘es trabajado’
utatha	‘de la casa’
lurtaña	‘comenzar a trabajar’

Así que en este nivel la elisión es obligatoria, porque cambia el sentido; está condicionado por el morfema.

El alargamiento vocálico se presenta a nivel de raíces, en palabras compuestas con regla sandhi externo o juntura externa, que llamábamos transléxico. A este nivel “no afecta el sentido”, en la escritura grafémica debe ser opcional en ese nivel porque la vocal alargada no es fonema, es

resultado de procesos morfofonológicos, proceso sandhi o juntura condicionado. Por eso planteamos que la palabra chäka puede ser escrita como chäka o chayaka aquí no se da par mínimo con la palabra chaka para postular como fonema.

El acento como señalamos no es fonema, es fonética predecible, que siempre cae en la penúltima sílaba. Sin embargo, hay acentos prosódicos que se presentan en final de palabras cuando indica interrogación, admiración. Estas formas, según Sapir, son extralingüísticas, para otros autores es de nivel pragmático (Sapir 1971: 12, 13).

Tal vez por el desconocimiento de las reglas sandhi en la actualidad, la escritura de la lengua aimara presenta dos vertientes, una relacionada con los textos publicados por el Ministerio de Educación tanto en Bolivia como en Perú presentan sin elisión a nivel de juntura externa (condicionamiento sintáctico); otros organismos ajenos al Ministerio presentan con elisión vocálica a nivel de juntura externa. Además una situación de ultracorrección que presentamos a continuación:

Dice:	Debe decir:
sarañäni	sarañani
anatäwi	anatawi
manq'ayajäwa	manq'ayajawa
¿ukhamatĩ?	¿ukhamati?
Inaskĩri	inäskiri
Inkkätäña	inkkataña
Inaskäña	inäskana
Uñjiritati	unjirítati
Kimsiri	kimsiri
Sartäna	sartana
Jisa	jisa
Kiswära	kiswara
Paläsa	palasa
Asukära	asukara
Jalläkata	jallakatha
Aljäña	alxaña
Akachä	¡akacha!
k'umära	k'umara
uta jäna	utajana
yunkäsa	yunkasa
jälla	¡jalla!
aljäni	aljani, alxani
nikhära	ninkhara o nikhara
partira	partira
piräsa	pirasa
tĩ	tiya
inapi	¡inapi!
thaana	thayayana
suu	suyu
puu puu	puyu puyu
maa saa	maya saya
utt'ayatäcäna	ut'ayatäkäna

Los ejemplos son tomados de los textos del Ministerio de Educación ‘yatiqaña masija (1-6), como de otros autores.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Sapir decía: “Muchas lenguas primitivas poseen una riqueza de formas, una latente exuberancia de expresión que eclipsan cuantos recursos poseen los idiomas de la civilización moderna” (Sapir 1971: 30). Así la lengua aimara posee características propias o tipologías distintas al quechua y castellano, una de ellas es la restricción de diptongos (Huayhua 2001: 66-67, 106-107, 290; 2009: 47-49), al presentarse en la juntura o procesos morfofonológicos se da la coalescencia a nivel de sandhi interno mientras a nivel de sandhi externo hay alargamiento vocálico.
2. La escritura grafémica debe respetar la elisión vocálica solo a nivel de sandhi interno; porque “cambia el sentido” mientras a nivel de sandhi externo debe ser opcional por la ley de predictibilidad, además porque “no afecta al sentido” en términos de Ellen Ross (Ross 1963: 8).
3. La evaporación o ensordecimiento vocálico llamada elisión vocálico en la frase nominal y en la frase verbal, no debe suprimir la vocal ensordecida, porque son predecibles las condicionantes y, “no afecta el sentido”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOMFIELD**, Leonard [1935] (1964): *Lenguaje*. UNMSM, Lima.
- DE CHENE B.** y **STEPHEN**, A. (1979): “Compensatory Lengthening”. *Language* 55:3.
- GÓMEZ BACARREZA**, Donato. (2006): *Manual de gramática aimara*. La razón, La Paz.
- HARDMAN DE BAUTISTA**, Martha y otros. [1974] (1988): *Aymara: compendio de estructura fonológica gramatical*. ILCA, La Paz.
- HUAYHUA PARI**, Felipe. (2001): *Gramática descriptiva de la lengua aimara*. Negocios Arco Iris S.R.L., Lima.
- (2009): *Diccionario bilingüe polilectal aimara – castellano, castellano – Aimara*. Fondo Editorial de la UNMSM, Lima.
- HERRERO**, Joaquín y otros. (1978): *Lecciones de aimara*. Instituto de Idiomas Padres de Maryknol, Cochabamba.
- HOCKETT**, Charles F. [1958] (1971): *Curso de lingüística moderna*. Ed.Universitaria de Bs. As. Buenos Aires.
- MATTHEWS**, P.H. (1980): *Morfología, Introducción a la teoría de la estructura de palabra*. Paraninfo S.A., Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN**. (2000): *Yatiqiri masija, Comunicación Integral 1 – 6*. Editora Leo S.A. - Lima.
- ROSS Ellen M.** (1963): *Rudimentos de gramática aimara*, Canadian/ Baptist/ Mission/ La Paz.
- SAPIR**, Edwar (1971): *El lenguaje*, Fondo de Cultura Económica, México.
- TARIFA ASCARRUNZ**, Erasmo. (1969): *Suma lajjra aimara parlaña*, Edit. Don Bosco, La Paz.

Préstamos léxicos del quechua y del castellano en el asháninka

Alicia Alonzo Sutta

aalonzos@gmail.com

Licett Ramos Rios

licettseis09@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo presentaremos algunos elementos léxicos de la lengua quechua que se encuentran en el vocabulario de la lengua asháninka. En vista de que este estudio constituye una primera aproximación al fenómeno del contacto lingüístico entre el quechua y el asháninka, no se precisará el dialecto quechua con el cual se habría producido el contacto lingüístico. Los elementos léxicos *waripa*, *sonqo* y *achka* procedentes del quechua se habrían incorporado al vocabulario de la lengua asháninka como préstamos lingüísticos.

Así mismo, el contacto del castellano con el asháninka, en épocas más recientes, habría dado lugar a los préstamos del castellano en esta lengua amazónica; palabras como “sable” y “cuchillo” del castellano corresponderían a las formas *sabiri* y *kotsiro* en asháninka.

PALABRAS CLAVE: contacto lingüístico, bilingüismo, préstamo lingüístico, cambios fonéticos, lengua receptora.

ABSTRAC

In this work we will show some lexical elements of the Quechua language that are found in the Ashaninka vocabulary. Due to the fact that this study may be one of the first approximations to the linguistic contact phenomenon between Quechua and Ashaninka, it won't be specified which dialect of Quechua produced such linguistic contact. The lexical elements *waripa*, *sonqo*, and *ashka* from the Quechua language would have been incorporated into the Ashaninka vocabulary as linguistic adoptions.

Furthermore, the contact between Ashaninka and Spanish in more recent times would have made possible the borrowing from Ashaninka to Spanish. For example, words such as “sable” and “cuchillo” would have its origins in the Ashaninka words “sabiri” and “kotsiro”.

KEYWORDS: Linguistic contact, bilingualism, foreign loan, phonetic changes, recipient language.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre el fenómeno del contacto lingüístico entre el quechua y el castellano han tenido mayor preferencia, no solo en nuestro país, sino en otros de habla hispana. Entre los estudiosos nacionales y extranjeros se encuentran Anna M Escobar, Rodolfo Cerrón Palomino, Germán de Granda, Azucena Palacios Alcaine, entre otros.

Por el contrario, los estudios sobre el contacto del quechua con las lenguas indígenas amazónicas en el Perú se encuentran en su etapa inicial. Quizás debido al reciente conocimiento que se tiene de estas lenguas o por la documentación poco estudiada hasta el momento.

Uno de los factores a tener en cuenta en el fenómeno del contacto de lenguas es el geográfico, por ello, podemos afirmar que la vecindad de pueblos quechuahablantes con pueblos indígenas amazónicos en la región central del Perú es muy evidente. Los pueblos amazónicos que se ubican en dicha región son los yánesha, asháninka y nomatsiguenga, todos de filiación Arawak.

Partiendo de esta premisa podemos afirmar que algunas sociedades Arawak habrían establecido contacto con la sociedad quechuahablante, dando como resultado el fenómeno denominado contacto de lenguas. Este es un fenómeno universal que refiere a todo tipo de relaciones que se produce entre dos o más lenguas habladas por sociedades que se contactan por diferentes motivos.

En este trabajo presentaremos algunas unidades léxicas que se encuentran en el vocabulario asháninka procedentes del quechua sin especificar, por ahora, la variedad de quechua dado que este estudio constituye una primera aproximación al fenómeno del contacto lingüístico entre el quechua y el asháninka.

1. Contacto de lenguas

El contacto de lenguas surge cuando dos lenguas se hablan en la misma sociedad; tal situación conlleva a que surjan, como consecuencia inmediata, los préstamos lingüísticos. Los préstamos que se dan en tales circunstancias refieren a las interferencias muy difundidas entre los hablantes al grado que se transmiten a las futuras generaciones. Siendo así, los préstamos se dan en los siguientes contextos (Chamoreau y Lastra, 2005:15):

1. Cuando una lengua recibe influencia de otra dominante en un contexto social circunscrito.
2. Cuando una lengua vernácula influye en otra.
3. Cuando una lengua vernácula recepciona los préstamos de la lengua dominante.

Por consiguiente, diremos que los motivos por los cuales se dan los préstamos en las lenguas son multicausales o policausales. Yolanda Lastra, citado por Claudia Chamoreau (2005, 15] emplea cuatro criterios para considerar a una palabra de la lengua donante como préstamo y parte del léxico en la lengua receptora (LR):

1. La frecuencia de uso
2. El desplazamiento del sinónimo equivalente en la lengua receptora
3. La integración morfofonémica y sintáctica
4. La aceptabilidad de parte de los hablantes nativos

En términos lingüísticos, no hay nada totalmente estático o único, por ello, cada palabra, elemento gramatical, elocución o acento son configuraciones que van cambiando lentamente a medida que pasa el tiempo, puesto que la lengua tiene vida a partir de sus usuarios y, estos se ocuparán de otorgarle las variaciones propias de lo que les toque vivir en cada etapa de su historia. Es decir, la vida de la lengua se modificará a partir de la vida de sus hablantes.

Estas variaciones dan lugar a las modificaciones fonéticas iniciales que obedecen a ciertas leyes fonéticas preestablecidas. Inicialmente hay una corriente general que fluye en una dirección determinada. Seguidamente se puede constatar una tendencia de reajuste que aspira a conservar o restaurar el sistema fonético fundamental de la lengua. Y por último, si existe un riesgo de quebrar

la estructura de la lengua, existirá una tendencia conservadora, que entra en acción para restablecer algún desajuste morfológico muy grave que amenace el sistema lingüístico (Sapir: 1921).

2. Metodología

Para el presente estudio hemos seleccionado un conjunto de palabras que forman parte del vocabulario cotidiano de los hablantes asháninkas, las cuales, también, se encuentran registradas en los diferentes diccionarios que se han elaborado en esta lengua.

Teniendo en cuenta las leyes fonéticas generales que rigen el cambio de los sonidos de una lengua procederemos a proponer los cambios y a describir los procesos fonético-fonológicos y morfológicos que se habrían producido en cada uno de los préstamos mencionados.

3. Contacto del quechua con lenguas de la amazonia

A través del registro de datos escritos, se sabe que en la época colonial, los misioneros inculcaron el quechua como lengua franca en su intento de evangelizar a los pueblos amazónicos. Por ejemplo, esto se dio con las lenguas pano-ucayalinas del Perú en la región centro-oriental, que tuvo contacto con el quechua desde la segunda mitad del siglo XVII. (Chamoreau y Lastra, 2005:123).

Otra de las causas que justifican el hecho de que en lenguas amazónicas de otras regiones se registren términos propios del quechua es que en la misma época, los misioneros jesuitas impusieron dicha lengua con el fin de evangelizar estas poblaciones, tal como se lee en la siguiente cita:

“A los niños y moços se les reza en la iglesia con mucha puntualidad todos los días; por la mañana, en la lengua general del Ynga y á la tarde en la materna, en que también se les dice el cathecismo. Los miércoles, viernes y domingos ay doctrina general para todos. Los domingos por la tarde no se les toca a doctrina y les sirbe como de asueto á los niños. Para los aprendices ay maestros, varones para los varones, y mugeres para las mugeres, divididos en clases, en que después de aber rezado en la doctrina les enseñan á vnos el Paternoster; á otros el Ave María y á otros el credo, etc, y passan de vnas á otras conforme han deprendiendo, tomándoles el Padre a sus tiempos cuenta de todo, corrigiendo y castigando á los descuydados”.

En Informe de Jesuitas en el Amazonas 1660- 1684 de Francisco de Figueroa, Cristóbal de Acuña y otros. Pg. 189

Las circunstancias en las que se habría establecido el contacto entre lenguas diferentes originaron un contexto de bilingüismo y, con ello, las lenguas dominadas, llamadas lenguas receptoras (LR) hayan adoptado palabras de las lenguas dominantes o donantes (LD). Es decir, el quechua al entablar contacto permanente con las lenguas amazónicas, influyó en el repertorio léxico de esta.

Por otro lado, si hablamos del contacto que estas mismas lenguas indígenas amazónicas han sostenido con el quechua en zonas colindantes, diremos que también la sostuvieron con el castellano con hablantes de español en la región amazónica, aunque tales acercamientos de contacto fueron más recientes.

Algunos casos de interferencia de léxico transferidos del castellano al asháninka, creemos que han surgido a partir de los conflictos que allí hubieron, dada la naturaleza de los préstamos o palabras que se encuentran hoy dentro de su lengua. Así tenemos palabras como ‘sable’ y ‘cuchillo’ transferidas como *sabiri* y *kotsiro* en el asháninka.

Ante tales circunstancias, se hace más posible el hecho de que lenguas como el quechua y el castellano; aunque en momentos y circunstancias distintas, hayan influenciado como donantes de léxico hacia la lengua asháninka (LR).

Por tanto, los contactos lingüísticos han hecho posible que se adhieran al sistema de la lengua asháninka algunas palabras del quechua y del castellano, pues, como lo señala Chamoreau y Lastra (2005:17) lo primero que se toma prestado es el léxico.

« [...] aunque las transferencias lingüísticas se producen en todos los niveles de una lengua, hay que aclarar que en el contacto lingüístico existe una desigual permeabilidad entre los compartimientos de una lengua. Según este hecho, la morfología se modifica más difícilmente bajo la influencia de otra lengua, y en el sentido opuesto, el vocabulario se toma prestado con más facilidad» (Merma, 2008: 28).

4. Evidencias léxicas

Sostenemos que las lenguas mencionadas (quechua y castellano) han donado elementos lexicales a la lengua asháninka, lo que se traduce como una especie de *transferencia*, término que se entiende como la incorporación de elementos de una lengua en otra con la consecuente reestructuración de los subsistemas involucrados (Weinreich 1970).

Así, advertimos que los términos prestados han sufrido reestructuración en el nivel fonológico de la LR, es decir, las nuevas palabras se asimilaron al sistema fonológico de la lengua asháninka.

A. Tratamiento fonológico diacrónico

a. Préstamos del quechua a la lengua asháninka

Cuando la lengua quechua es la lengua donante (LD), el sistema fonológico de la LR realiza un acomodamiento en favor de su propio sistema. Veamos las siguientes palabras:

quechua	asháninka
(1) kori	koriki
(2) qollqe	kireki
(3) ashka	osheki
(4) sonqo	sankane
(5) china	tsinane

Koriki

La palabra *koriki* del asháninka ha surgido de la palabra *kori* de la lengua quechua como consecuencia de la adaptación a su sistema. Esto se explica por una adaptación morfosemántica, es decir, se adjunta el morfema clasificador –ki a la palabra raíz *kori* ya que este morfema se adjunta a expresiones que indican formas redondeadas y pequeñas.

Kireki

Otro tipo de reacomodamientos consonánticos y vocálicos se presentan en la transferencia de la palabra *qollqe* del quechua hacia el asháninka. En (2), al parecer los hablantes asháninka perciben esta palabra como **qolleqe*, es decir, escuchan la consonante [λ] como ataque silábico y por defecto percibirían el sonido de la vocal [e] como núcleo, producto de la inserción vocálica de esa vocal media, dado que preservan la estructura silábica de la lengua asháninka; siendo así diríamos que se ha producido una **reestructuración silábica**. Paso seguido, las dos consonantes uvulares [q] de la palabra mencionada sufren una **velarización**, es así como de su forma **qolleqe* se produce como **kolleke*. A continuación se da el proceso de la **deslaterización** obteniendo la forma **koreke*, más tarde se daría el proceso de **armonía vocálica** entre las vocales de la primera y segunda sílaba de esta palabra, es decir, se obtiene la forma **kereke*. Después, la vocal final de esta forma deviene en [i] produciéndose un **alzamiento vocálico** probablemente por la alternancia existente entre las vocales [e]~[i] en esta lengua, lo mismo, al parecer, habría ocurrido con la vocal de la primera sílaba, obteniendo, finalmente la forma **kireki*. Proceso diacrónico que se resume de la siguiente manera:

qollqe>*qolleqe>*kolleke>*koreke>*kereke>*kireki.

Osheki

En (3) observamos que la palabra *osheki* proviene de la adaptación fonológica de la palabra *ashka* del quechua. El primero de los procesos fonológicos es el **redondeamiento** de la primera vocal de la palabra en cuestión, seguido de una **inserción vocálica** entre la consonante fricativa sorda [š] y la consonante oclusiva velar sorda [k] de la palabra *ashka*, cuya vocal es la baja posterior no redondeada [a]. Este proceso se justifica porque la coda silábica de la lengua asháninka está constituida por la consonante nasal; por ello la lengua opta por la inserción de una vocal epentética [e] y con ello reestructura la sílaba asháninka, deviniendo en trisilábica y no bisilábica como era al inicio. Es decir, ahora la forma de la palabra es *osheka*. Luego, postulamos que se produce un **alzamiento vocálico** sobre la última vocal de la palabra, lo que devino en *osheki*. Esta es la forma que se conservó en la lengua asháninka. Todos estos procesos se traducen como sigue:

ashka>*oshka>*osheka>*osheke >*osheki.

Sankane

Postulamos que la palabra (4) *sankane* proviene de la palabra quechua *sonqo*. Y para la descripción de los procesos que allí se encuentran involucrados es necesario primero hacer un análisis morfológico, considerando que está formada como *sankane-ntsi*. En dicha palabra notamos que la raíz sería *sankane*, la que hipotéticamente podría ser descompuesta como sigue *sanka-ne*, forma que nos permite postular que la forma *sanka* es la que habría surgido de la palabra quechua *sonqo*. Esta derivación se explica por los siguientes procesos fonológicos:

En primer lugar, se habría producido un **bajamiento vocálico** de [o], luego una **velarización** de la consonante [q] dando lugar a la forma *sanko*, luego se establece una **armonía vocálica** de las dos vocales que presenta la palabra en cuestión.

Esquemáticamente tenemos los siguientes procesos fonológicos y morfológicos: *sonqo*>>*sanqo>*sanko *sanka>*sanka-ne. Donde el sufijo -ne se le atribuye a la forma *sanka* como marca morfológica que identifica a la palabra como parte de la lengua asháninka.

Tsinane

La palabra *tsinane* (5), se explicaría a través de procesos similares a los ocurridos en la palabra *sankane*. La palabra *tsinane* que hoy constituye un vocablo del léxico asháninka procedería de la palabra quechua *china*, la cual habría sido transferida a la lengua asháninka a lo largo de los años pero con ciertas reestructuraciones fonológicas y, también morfológicas. Respecto a los procesos diacrónicos en el nivel fonológico, sostenemos que se estableció una despalatalización de la consonante [tʃ] porque en ciertos dialectos de la lengua asháninka la secuencia [tʃi] está restringida. Observemos la presencia de la consonante palatal [tʃ] en *mapocha* “papaya”, *cherepito* “Martín pescador”, *chomenta* “especie de pez” excepto ante vocal [i]. Tal restricción provoca que el hablante asháninka reestructure la sílaba y la genere como [tsi] (secuencia productiva y aceptable) y no [tʃi]; la forma resultante sería la raíz **tsina*. Por otro lado, a nivel morfológico, creemos que al igual que en la raíz *sanka-ne*, a la raíz **tsina* se adjunta el sufijo -ne. Creemos que este es un recurso de la lengua asháninka cuando se trata de préstamos se asigna este sufijo como marca de inclusión al sistema asháninka.

La explicación se resume como sigue: *china*>**tsina*>*tsina-ne*.

Además, es importante advertir que en la sociedad asháninka el término *Koya* es asignado al estado de señora, en cambio *tsinane* refiere a una mujer pero joven. Entonces hay una distinción en referida a la adultez.

b. Préstamos del español a la lengua asháninka

Diversos procesos también se observan cuando la lengua donante es el español como producto del reacomodamiento fonológico y morfológico de la lengua asháninka en favor de su propio sistema. Veamos las siguientes palabras, préstamos del español:

español	asháninka
(6) sable	Sabiri
(7) cuchillo	Kotsiro

Sabiri

En la época de la formación de las haciendas se les entregaba sables a los indígenas para los labores de agricultura. A partir de esa situación es que podemos postular que los asháninka incorporaron este término reinterpretando el fonema lateral a su sistema fonológico como *sabere*. De esa forma se desprende que haya habido una **inserción vocálica** produciéndose una **reestructuración silábica**, es decir, la consonante bilabial [b] devino en ataque silábico y la vocal [e] pasó a ser núcleo de esa sílaba. Y de esa misma forma *sabere*, se desprende el proceso de deslateralización, es decir, la consonante [l] devino en [r]. Posterior a dicho proceso, debido a la variación de la vocal [e] del asháninka con la vocal [i] devino en *sabiri*. Todos estos procesos se resumen en las siguientes etapas:

sable>*sabele>*sabere>sabiri.

Kotsiro

La palabra *cuchillo* ha sufrido diversos procesos. En el sistema vocálico asháninka no existe la vocal posterior alta [u] de modo que esta vocal del castellano ha sufrido un **bajamiento** en el sistema de la lengua receptora, lo que nos da la forma **kochillo*. Seguido a este proceso, se da una **despalatalización** de la consonante [tʃ], lo que deviene en **kotsillo*, esto porque en la

lengua asháninka hay una restricción que impide la secuencia de [tΣ] con la vocal [i], lo que provoca que el hablante asháninka reestructure esa sílaba. A continuación, se da la **deslateralización** [Λ] que produce la forma *kotsiro. Finalmente estos procesos se traducen de la siguiente manera:

kuchillo>*kochillo>*kotsillo>kotsiro

Frente a cada uno de estos hechos, podemos señalar que las reestructuraciones a nivel fonológico, en este caso, de la lengua receptora obedece a la dinámica lingüística, es decir, a la reestructuración de la lengua por consecuencia de su evolución propia y al contacto de una lengua con otra (Chamoreau y Lastra, 2005:9).

Además, se advierte que tales fenómenos fonológicos también han sido percibidos en otras lenguas amerindias, tal es el caso de los préstamos léxicos del tapieté, lengua tupí-guaraní, hablada en Argentina. La realización de tales palabras muestra el grado de asimilación en el castellano hablado en dicho país a través del análisis de refonologización:

«[...] Un préstamo ‘sonará más tapiete’ si se le aplica una caracterización propia del sistema de la lengua, es decir, la nasalidad» (Chamoreau y Lastra, 2005:17).

B. Tratamiento lexicográfico (lista de palabras con sus significados respectivos)

Atendiendo a la naturaleza semántica del léxico considerado como préstamo del quechua y castellano hacia la lengua asháninka, podríamos postular que el léxico transferido se ha dado en contextos de contacto propios con cada una de las lenguas donantes. De modo que el léxico del quechua, por la naturaleza de las palabras vistas, tendrían que haberse dado en un contexto de intercambio económico dado que se tienen palabras como qollqe ‘dinero’, ashka ‘mucho’, elementos imprescindibles que se dan en tales circunstancias.

La explicación para el caso de palabras como *sankane* ‘corazón’ y *tsinane* ‘mujer’ del asháninka originadas de *sonqo* y *china* del quechua, respectivamente, es distinta a la anterior. Este léxico evidencia un contexto de intercambio de otra índole. Puede que se trate de la escasez de mujeres de la Amazonía o requerimiento de mujeres para las tareas domésticas de la comunidad o su requerimiento ante la disminución de la población femenina, etc.

CONCLUSIONES

1. Los préstamos léxicos son las principales huellas del contacto entre el quechua y el asháninka, debido a la cercanía geográfica de estas lenguas en la región central del Perú.
2. Tal como lo señala Merma G., el léxico es uno de los componentes más permeables de las lenguas que establecen algún tipo de relación (comercio, dominio, religiosidad, etc.). En este caso, la lengua quechua muestra un papel predominante como lengua donante frente a la lengua receptora, asháninka.
3. Los préstamos procedentes del quechua tratados se adaptan al sistema fonológico de la lengua asháninka a través de diversos procesos diacrónicos que ocurren a nivel consonántico y vocálico: reestructuración silábica, velarización, palatalización, deslateralización, bajamiento vocálico, apertura vocálica, entre otros.
4. Los préstamos asháninkas procedentes del quechua y del castellano se han producido en etapas históricas distintas.
5. Por la serie de procesos que muestran los préstamos procedentes del quechua se deduce que el contacto con la lengua asháninka se habría producido en una etapa bastante temprana.
6. Los préstamos procedentes del castellano tratados se readaptaron al sistema fonológico del asháninka, produciéndose los procesos de resilabificación, bajamiento vocálico, despalatalización, y deslateralización.

7. De acuerdo a los registros históricos, el castellano habría tenido presencia a fines del siglo XIX, por ello, los datos denotan una reciente incorporación.
8. Estos préstamos procedentes del quechua y del castellano enriquecen el léxico asháninka con términos posiblemente ausentes en la cultura de esta sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATLAS LINGÜÍSTICO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA** (2009).
- BASTARDÍN CANDÓN**, Teresa. *Vitalidad de los términos indígenas en la historia de las cosas de nueva España de Fray Bernardino de Sahagún*. Universidad de Cádiz, Cádiz.
- CHAMOREAU**, C. y L., Yolanda (2005): *Dinámica lingüística de las lenguas en contacto*. Universidad de Sonora, Hermosillo.
- CERRON PALOMINO**, Rodolfo (1975): *Hispanismos en el quechua Wanka*. CILA, UNMSM, Lima.
- INEI** (2008): *II Censo nacional de comunidades indígenas de la Amazonía Peruana 2007*. Biblioteca Nacional del Perú, Lima.
- KLEE**, Carol A. y **LYNCH**, Andrew (2009): *El español en contacto con otras lenguas*. Georgetown University Press, Washington.
- MERMA MOLINA**, Gladys (2008): *El contacto lingüístico en el español andino peruano. Estudios pragmático-cognitivo*. Publicaciones Universidad de Alicante.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA** (2005): *Diccionario de la lengua española* (1, 2 tomos). Espasa Calpe S.A, Madrid. 22ª edición.
- SOLÍS FONSECA**, Gustavo (2003): *Lenguas en la Amazonía peruana*. Lima.
- TORERO**, Alfredo (2002): *Idiomas de los andes: Lingüística e historia*. IFEA, Lima.

Duplicación del posesivo en el castellano de migrantes indígenas amazónicos

Falcón Ccenta, Pedro Manuel
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
pfalconc17@gmail.com

RESUMEN

Se describe las características morfosintácticas de la doble posesión en correlación con variables sociales en el habla del castellano de migrantes amazónicos en Lima Metropolitana; se evalúa comparativamente los modos de codificación de la posesión gramatical en castellano (poseído-poseedor) y en lengua amerindia (poseedor-poseído); se da cuenta del comportamiento sistemático de alternancias entre la construcción canónica para la tercera persona (art+N de N) y la duplicación de la relación de posesión; así mismo, se evalúa las diferentes estructuras de la doble posesión, las mismas que evidencian influencias y condicionamientos socioculturales como consecuencia del contacto de lenguas.

PALABRAS CLAVE: doble posesión en castellano de migrantes indígenas amazónicos

ABSTRACT

Description of morphosyntactic characteristics in the double use of possessives in relation with social variables in the Spanish spoken by Amazonian immigrants living in Lima City is offered. Also, a comparative evaluation of codification of grammatical possession is made between Spanish (owned – owner) and the indigenous language (owner – owned). Noting that there are systematic patterns when alternating the canonic construction for the third person (Article + Noun de Noun) and the double use of possession relationships. Moreover, different structures showing double possession are evaluated, showing evidence of influence and social and cultural conditioning as a consequence of the contact between languages.

KEYWORDS: double use of possessives in the Spanish spoken by Amazonian immigrants

INTRODUCCIÓN

En el estudio, se analiza las características morfosintácticas de la doble posesión y la correlación con variables extralingüísticas; asimismo, se evalúa las diferentes estructuras de la doble posesión, las mismas que evidencian influencias y condicionamientos socioculturales como consecuencia del contacto de lenguas y transferencia de algunas estructuras de las lenguas originarias producidas por hablantes indígenas bilingües. Particularmente, el estudio se orienta a la descripción y explicación del comportamiento de los posesivos en el castellano de los bilingües amazónicos asentados en la ciudad de Lima Metropolitana.

Los patrones estructurales de las lenguas amazónicas asháninka, shipibo y awajún evidencian transferencias respecto de la lengua objeto generando una forma particular en esta variedad del castellano, reñida con la norma estándar. Así mismo, las variables sociales *sexo* y *escolaridad* destacan como factores importantes en el condicionamiento de las construcciones del doble posesivo.

Se analizan comparativamente los modos de codificación de la posesión gramatical en castellano (poseído-poseedor) y en lengua amerindia (poseedor-poseído); Se evalúa el uso de la doble posesión

en las prácticas de codificación del genitivo en hablantes bilingües lengua amerindia-castellano, pero por razones de espacio, fundamentalmente, se da cuenta del comportamiento sistemático de alternancias entre la construcción canónica para la tercera persona (art+N de N) y la duplicación de la relación de posesión en el habla de migrantes amazónicos en Lima Metropolitana.

El trabajo contempla los siguientes objetivos específicos: **a)** comparar los modos de codificación de la posesión gramatical en castellano (poseído-poseedor) y en lengua amerindia (poseedor-poseído), con vías a la comprensión de prácticas comunicativas observadas en hablantes con distinto grado de bilingüismo; **b)** ilustrar, mediante el uso de la doble posesión las prácticas de codificación del genitivo en hablantes bilingües lengua amerindia-castellano y fundamentalmente **c)** postular una hipótesis inicial respecto a la ocurrencia sistemática de alternancia entre la construcción canónica para la tercera persona (art+N de N) y la duplicación de la relación de posesión, específicamente, mediante el análisis de un corpus de habla de migrantes amazónicos en Lima Metropolitana.

1. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Las referencias bibliográficas permiten esbozar un marco teórico referencial, fundamentalmente cualitativo, sin dejar de tomar en cuenta lo cuantitativo. En esta perspectiva se ha tomado la línea teórica variacionista y la lingüística funcional.

Respalda el trabajo “El español andino y el español bilingüe: semejanzas y diferencias en el uso del posesivo” de Anna María Escobar que desde una orientación socio-psico-lingüística señala que existen semejanzas, pero también diferencias lingüísticas entre las variedades de contacto del español andino y el español bilingüe explicables por el hecho de que ambas son producto de la misma situación de contacto quechua-español; pero de distintos procesos de adquisición, ya que se trata en un caso de bilingües simultáneos y en otra de bilingües consecutivos. Para cumplir con este fin realiza un análisis comparativo sobre el uso de las construcciones posesivas por los hablantes de ambas variedades.

En esta perspectiva, Merma menciona que la rigidez del mencionado orden en la lengua amerindia es tan marcada que se refleja en el castellano de los bilingües del área andina y da como resultado construcciones posesivas peculiares que se diferencian del español estándar cuyo resultado es un *doble posesivo o posesivo redundante*.

Siguiendo a Granda, Merma señala la contraposición de enfoques "indigenistas" e "hispanistas". Dos tesis explicativas genéticas polarmente enfrentadas: la del mantenimiento de un arcaísmo castellano y de la transferencia, por el contacto con el español local, de una estructura morfosintáctica quechua. (Op.cit. 58-59).

Al respecto, se puede indicar que, en primer lugar, el origen del fenómeno se debe a dos características sintácticas del quechua: la anteposición obligatoria del poseedor a la entidad poseída y la utilización de dos marcas morfológicas; en segundo lugar, la inexistencia en la historia de la lengua española del tipo de construcciones posesivas caracterizadas por el orden sintáctico poseedor – poseído o la reiteración de marcas de posesión cuando el poseedor es la primera o segunda persona. De manera recurrente se advierte una relación de posesión en el sentido estricto donde se presenta una relación de dominio por parte de la persona sobre objetos del mundo exterior (Op.cit.144). Son construcciones que se caracterizan por la doble marcación de la posesión que en el español estándar se expresarían con una sola marca morfosintáctica.

De allí que se considera relevante la influencia de las lenguas amerindias amazónicas en el comportamiento de la doble posesión del castellano; por ello, es de significativa importancia para la contextualización del estudio el fenómeno de migración. La inmigración de los indígenas bilingües amazónicos en Lima Metropolitana presenta rasgos particulares en muchos sentidos y ciertamente en el plano lingüístico. La complejidad del proceso migratorio incorpora rasgos que nos lleva a evaluar aquellos rasgos singulares que complejiza las variedades del castellano amazónico producido en Lima Metropolitana.

Siguiendo a Merma (2006: 123), algunos gramáticos han preferido incluir el posesivo dentro de los pronombres, otros dentro de los adjetivos, otros sostienen que pueden tener carácter pronominal y adjetival y, finalmente, algunos han preferido considerarlos en forma conjunta dentro de los determinantes.

El enfoque tradicional considera que los posesivos corresponden a la categoría del pronombre, ya que tiene una relación formal y semántica con los pronombres personales. Así tenemos dos puntos de vista que han servido para definir a los posesivos: por un lado, ser sustituto de un nombre, y de otro, el ser palabras que solamente tienen significado ocasional, contextual pues la significación va cambiando en la medida que cambia el referente. Además, el considerarlo como adjetivo del posesivo permitió que surjan modelos de estudio y análisis que han catalogado a los posesivos como pronombres adjetivales.

La posición más generalizada es la de considerar que los posesivos tienen rasgos de pronombre y adjetivo. Así los posesivos serían por una parte pronombres, porque constituyen un paradigma cerrado; por otra, se comportan sintácticamente como auténticos adjetivos.

Los posesivos se caracterizan por tener un significado relacional, pues pone en relación un objeto con una persona gramatical. En español, la posesión se codifica mediante adjetivos o pronombres posesivos, un dativo y un objeto indirecto. También expresa una relación entre la persona a la que remite el posesivo y el sustantivo determinado por el posesivo. Por lo tanto, hay dos clases de posesivos: la forma átona y la forma tónica del posesivo.

Las formas átonas preceden al sustantivo al que actualizan como la estructura ‘adjetivo + sustantivo’. El posesivo actualiza, identifica y presenta al sustantivo (Ej. La amiga de Ana, el escritorio de mi padre). Así, el empleo del adjetivo posesivo en posición pronominal es más común en Hispanoamérica que en España, donde la posición posnominal es la preferida (Op.cit. 129). De otro lado, las formas tónicas del posesivo son formas acentuadas que siempre se colocan puestas al sustantivo. Estas formas no son actualizadores porque no proporcionan al sustantivo al que acompañan una significación identificadora, es decir, el sustantivo no es un elemento conocido.

La estructura del doble posesivo (p. ej. su hermano de Kaneria), según la literatura sociolingüística, responde a construcciones producidas oralmente en las hablas rurales y populares en Perú, Bolivia y México. Estudios sobre el fenómeno mencionado han sido abordados sobre todo en el campo de la lingüística andina y se han discutido diferentes hipótesis respecto del origen de la doble posesión, ya sea al contacto lingüístico o a la génesis y evolución interna de la lengua en tanto uso. Para el caso de los bilingües amazónicos adquiere importancia la conceptualización del mundo amazónico y su relación con la cultura andina que repercuten en la estructuración de las diferentes estructuras del posesivo, sobre todo la doble posesión en tercera persona.

Así, la estructura del castellano refleja una intensa influencia y transferencia de la lengua quechua o aimara, como señala Cerrón-Palomino “...aparece como un castellano retaceado, fragmentario

y distorsionado (desde la perspectiva del español general) y se lo interpreta como una parcial conquista lingüística de la que dispone una considerable porción de vernaculohablantes” (Cerrón-Palomino, 2003:74).

De la misma manera, el proceso se refleja en el castellano de bilingües amazónicos, empero en menor proporción respecto de la influencia del quechua o aimara, más bien con marcada influencia del castellano andino en la construcción de las estructuras del posesivo, sobre todo en usuarios bilingües asháninka-castellano y en menor proporción awajún-castellano.

Adquiere relevancia el comportamiento lingüístico en correlación con las variables extralingüísticas sean estas adscritas o inherentes; para el caso del estudio: *procedencia, edad, sexo y escolaridad*.

1.1 Definición de conceptos

1.1.1 Transferencia: Una de las reflexiones más importantes respecto al concepto de transferencia es propuesta por Granda tomado por Penner y otros (2012: 385)

“En vez de hablar en términos de interferencia lingüística para designar todo tipo de fenómenos de influencia en una lengua por otra, según la terminología de Weinreich ([1953], 1979), propone reservar el término de transferencia para ello y distinguir entre fenómenos de interferencia y fenómenos de convergencia. Cuando la transferencia genera formas agramaticales en la lengua receptora se trataría de una interferencia; en cambio, cuando la transferencia conduce a formas gramaticalmente aceptables en la lengua receptora, se trataría de una convergencia”

Así mismo, apoyado en Constenla (2012: 2), quien toma el marco teórico propuesto por Uriel Weinreich, se consideraría como producto del contacto, procesos de *interferencia*, entendida como la desviación de la norma en alguna de las lenguas. El reajuste de pautas resultante de la introducción de elementos foráneos puede producirse hasta en los dominios más estructurados de la lengua, aunque siempre existen elementos que pueden ser más susceptibles al cambio que otros. Ciertamente, entra en contraposición respecto a la propuesta de Granda, la misma que también es recogida por Ana María Escobar (1990) y argumenta la posición destacando la connotación negativa que proyecta el concepto de interferencia, como responsable de una situación de bilingüismo subordinado y se orienta la investigación en esta perspectiva del concepto de transferencia, referido al proceso de influjo de la lengua materna sobre la lengua meta; esto es, la proyección sintáctico-semántica de las características de la lengua materna sobre la lengua objeto, en este caso particular, el castellano en una situación de contacto. Como señala Granda (2002) dependerá de la intensidad y profundidad con la que se manifieste en los diferentes niveles de la lengua y los matices sociolingüísticos de contacto que pueda influir en algunas de sus estructuras fundamentales ya sea de manera parcial o total.

1.1.2. Variable social sexo: En palabras de Moreno Fernández, (2009: 41) «la sociolingüística ha dado un gran protagonismo al factor «sexo» y lo ha convertido en objeto de atención permanente, aunque en su seno se hayan hecho muchas afirmaciones infundadas». Según Serrano, esta es «una de las variables extralingüísticas más estudiadas, analizadas y comentadas».

Ciertamente trabajos desarrollados respaldan esta preocupación, pues muchos de ellos como Silva-Corvalán (1989: 69-70) establecen marcadamente diferencias entre la producción masculina y femenina, sin dejar de lado las características socioculturales del grupo como señala Serrano (2011: 61) cuando indica que las características biológicas, culturales y sociales actúan en favor de esta distinción entre ambos sexos.

Cameron y Coates en Serrano (2011: 66-67) señalan que la investigación sobre esta variable se ha centrado en tres puntos diferentes en el comportamiento lingüístico de cada sexo: el conservadurismo, el estatus y la solidaridad. Respecto del primer caso, en zonas urbanas, las mujeres están más apegadas al uso de expresiones prestigiosas. De la misma forma siguiendo a Trudgill en Serrano (2011: 67) señala que los hombres utilizan, en mayor medida, las formas no estándares que las mujeres. En el segundo caso, las mujeres tienen la tendencia de mantener sus estatus a través de usos lingüísticos, adoptando formas que se consideran más prestigiosas. En el tercer caso, el género masculino suele adoptar las formas vernáculas como señal de identidad en el medio grupal.

1.1.3 Variable social edad: A diferencia de otras variables sociales, es la más objetiva e inmutable de todas (Chambers en Serrano, 2011: 78) y está fuertemente asociada a las cuestiones de identidad. Sin embargo, no hay que dejar de relacionarla con las demás variables, puesto que la combinación de ellas puede originar cambios sociolingüísticos.

Como sabemos, el desarrollo del individuo pasa por varias etapas, desde la infancia, niñez, adolescencia, adultez hasta la vejez. Cada una de estas se caracteriza porque los individuos que conforman estos grupos poseen semejantes rasgos de comportamiento y del mismo modo, van modificándolos a nivel intelectual, de madurez, de comunicación y de lengua.

Estos dos últimos rasgos son los que interesan a la lingüística y que, mezclados con el factor social edad, pasan a ser propósito de estudio para la sociolingüística. Como dice Moreno Fernández (2009: 47) este es un factor constante, dado que su realidad no se ve afectada por cambios socioeconómicos, de actitudes o de organización.

Entre los estudios realizados en este campo se ha comprobado que las diferencias entre géneros son relativamente pequeñas en la infancia, aumentan hasta su máximo en la adolescencia, para decrecer paulatinamente en la madurez. (Moreno, 2009: 48)

A su vez, se dice que los grupos más estudiados son los de la edad adulta intermedia, pues aquí es donde se da origen a la mayor cantidad de cambios. Por otro lado, se toma como factor de menor interés al habla de los niños y ancianos. (Coupland en Serrano, 2011: 80)

1.1.4 Variable social escolaridad: La evaluación de esta variable según algunos autores se relaciona estrechamente con el nivel económico, intelectual y de estrato de las personas de una sociedad, puesto que se establece diferencias según el estrato social donde se desarrollan en términos escolares; estos rasgos, permiten establecer diferencias entre los grupos de individuos y analizar en contexto o en relación a otras variables el lenguaje según el nivel de preparación o instrucción.

Se refiere al tipo de variación que se da en género, número y forma de la palabra. A su vez, señala la aparición o desaparición de esta en determinado contexto (Serrano, 2011: 157). La recurrencia de esta puede generar distintos significados, entendidos si se asocian a diferentes discursos y orientaciones (Lee, en Serrano, 2011: 160).

1.1.5 Variable social procedencia: Los procesos de migración permanente a las ciudades son múltiples, por tanto la sociedad urbana se constituye en un espacio de encuentro de clases sociales, de usuarios de diferentes lenguas originaria, por ende formas diferentes de entender el mundo. Como señala Areiza y otros (2012:61) “Cuando los migrantes llegan a las ciudades traen consigo la forma de hablar propia...Al entrar en contacto y utilizar sus propios registros, se crean conflictos lingüísticos...” estos conflictos se hacen más intensos cuando los migrantes usan una variedad regional, además de ser usuarios de una lengua originaria.

Sin duda, las masas de poblaciones que migran a las ciudades contribuyen en la mayor complejidad de las variedades, pues un grupo migrante es posible que afecte lingüísticamente a la comunidad en aspectos fonéticos, lexicales, semánticos y sintácticos.

1.2 Objetivos

El estudio propuesto desde una óptica sociolingüística y pragmalingüística busca evaluar los aspectos que contribuyen en la nueva configuración dialectal del castellano tanto diatópica como diastrática y abrir las puertas para identificar indicadores de las diferentes realizaciones del posesivo en tanto comportamiento verbal bilingüe; como consecuencia, la importancia de la competencia lingüística en castellano, sin dejar de lado la lengua materna. En segundo lugar, promueve la descripción sistematizada de las diferentes estructuras del doble posesivo en el castellano de los migrantes indígenas bilingües que asumimos reflejan influencia de variables *sexo*, *escolaridad*, fundamentalmente, sin dejar de lado las lenguas maternas de los usuarios.

2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló en el marco de un estudio descriptivo-analítico, para lo cual se compiló datos a través de una entrevista semiestructurada, aplicación de un cuestionario y observación participativa; luego se procedió al análisis e interpretación de los resultados de las entrevistas. En este sentido, la base de la recopilación de la data se hizo en Lima Metropolitana, aplicadas, fundamentalmente en lengua oral a migrantes indígenas de poblaciones amazónicas (asháninka, awajún y shipibo).

El universo poblacional estuvo constituido por hombres y mujeres bilingües, amazónicos mayores de 16 años de grupos etnolingüísticos asháninka, awajún y shipibo por ser grupos lingüísticos sociopolítica, demográfica y socioculturalmente más importantes de la amazonía peruana.

Las muestras se recogieron en Cantagallo (Rímac) y el Asentamiento Humano “Horacio Zevallos” Huaycán (Ate) y Chosica; complementariamente en Magdalena y Villa Maria del Triunfo. Se tomó en cuenta 23 colaboradores asháninka, 13 varones y 10 mujeres; 26 colaboradores shipibos distribuidos en 13 varones y 13 mujeres; 11 colaboradores awajún, 2 mujeres y 9 varones según las variables sociales: *edad*, *sexo*, *procedencia* y *escolaridad*.

Se utilizan letras mayúsculas para señalar el grupo etnolingüístico, las mismas que se consignan entre paréntesis en las entradas seleccionados.

- A : asháninka
 S : shipibo
 Aw : awajún

2.1 Instrumentos

El recojo de información referida a la funcionalidad del castellano en el ámbito de los Asentamientos Humanos y lugares elegidos, se realizó en función de las variables propuestas; para ello, se utilizó los siguientes instrumentos:

- a) Encuestas sociolingüísticas y socioeducativas las mismas que nos permitieron obtener información respecto al registro de datos relacionados con las variables así como los antecedentes educativos y la funcionalidad de la L1 y L2.
- b) Producción oral. Al respecto se recurrió a grabaciones sobre cuentos, historias relacionados con el entorno familiar y situación de la población indígena y en sus comunidades de origen.

3. EVALUACIÓN E INTERPRETACIÓN

En principio, cabe señalar que las características particulares observadas en la variedad del castellano producido por los migrantes amazónicos asháninka, awajún y shipibo tendrán como referente el castellano estándar (escrito) con el que se podrá establecer las diferencias. El análisis se centra en la caracterización del castellano respecto de la construcción del posesivo.

3.1 POSESIVOS EN EL CASTELLANO DE MIGRANTES AMAZÓNICOS

La repetición de elementos que no generan variación semántica se observa en casos de doble posesivo como una característica peculiar del castellano amazónico como producto del contacto de lenguas. Por ejemplo, en las siguientes oraciones: *akibito ishintsipa (A)* ‘lavamos su canoa de él’, *kánu-ŋu- ii (Aw)* ‘(Su) canoa de él’ y *natoainbo rabckanxobo(S)* ‘(Su) casa de estas dos mujeres’ se observan una doble marca del posesivo que traslada este uso a los hablantes bilingües migrantes, con mayor predominancia en los de procedencia asháninka.

Todas las producciones del doble posesivo son hechas en mayor porcentaje por hablantes asháninka-castellano y en menor porcentaje por bilingües castellano-asháninka; del mismo modo, en menor porcentaje que los bilingües asháninka-castellano, en el orden que se señala, se produce en los bilingües shipibo-castellano y awajún-castellano, hecho que evidencia la influencia de estas lenguas amazónicas, sin dejar de lado una gran incidencia del castellano andino, fundamentalmente en los bilingües asháninka. Veamos algunos ejemplos:

- a) posesivo átono + «preposición de + grupo pronominal».
 - Mañana es su (el) descanso de él (A)
 - Su (El) papá de ella le decía a su mamá (A)
 - Su casa de ella (S)
 - Su canoa de él (Aw)
- b) posesivo átono + posesivo tónico.

- mi situación mía (A)

Si bien los posesivos presentan diferentes estructuras en la producción del castellano oral de los bilingües amazónicos, en este espacio solo nos referiremos puntualmente a la estructura **posesivo-nombre**, en la medida que es la más recurrente y está vinculado a los nombres de parentesco, nombres de partes del cuerpo, etc. En todos los casos el poseedor es una persona (ser animado en el mundo indígena); así por ejemplos: *mi primo, mi brazo, mi yerba, tu yerba, su yerba*. Desde la cosmovisión indígena, sobre todo asháninka, aquello que es parte de la naturaleza del cosmos es animado expresado en la lengua originaria. Así mismo, el posesivo expresa, además, finalidad como en *El hombre hasta que logre su visión, su poder...*

3.2 DOBLE POSESIÓN: TERCERA Y SEGUNDA PERSONA

La tercera persona del singular y plural (*su* o *sus*), sin distinción de género en el poseedor o en el objeto poseído, ha llevado a los gramáticos a hablar de la “ambigüedad” de este posesivo (Cf. Álvarez Martínez, 1989: 145). En efecto, *su* se emplea para *él, ella, ello, usted*, consecuentemente, *sus* para *ellos, ellas* y *ustedes*. Cabe aclarar que el número gramatical del posesivo no establece concordancia con el poseedor, sino con lo poseído.

Entonces, ¿qué hacen los hablantes para despejar esta ambigüedad? Utilizan formas analíticas del posesivo, es decir, *su libro* (forma bastante extraña para aludir a la tercera persona del singular), se transforma en *el libro de usted*. Estas formas analíticas están bastante difundidas en el español americano, aunque en construcción redundante o de posesivo duplicado, como en *su libro de él*. Este es un uso especialmente registrado en México, Centroamérica y áreas andinas. De acuerdo con la RAE (2010:348, 349) su ocurrencia es frecuente cuando refieren a nombres de parentesco, partes del cuerpo y complementos argumentales: *Ahí he perdido como ocho familias, aparte de mi papá, mi mamá, su hermano de mi papá, su hermana de mi mamá y mis primitos también* (AgenciaPerú 8/1/2003).

De acuerdo a las entradas consignados, la mayoría inserta otra marca de posesión a la ya existente generando la construcción de una doble marcación de un posesivo. Este hecho se puede explicar por la estructura de las marcas posesivas de las lenguas originarias involucradas que intervienen en la producción del castellano de los bilingües indígenas amazónicos y/o por influencia del castellano andino que adquiere significativa relevancia en el castellano de los indígenas bilingües amazónicos, particularmente en los bilingües asháninka-castellano. Ejemplo:

1. ...este domingo arriba también va haber de un señor su aniversario (A)
2. Junto con el hombre la mujer (S)
3. Los niños acompañan a su papá porque ellos aprenden de sus padres todo (S)

3.3 DOBLE POSESIÓN: SEGUNDA Y TERCERA PERSONA

De acuerdo con los ejemplos consignados, la mayoría inserta otra marca de posesión a la ya existente generando la construcción de una doble marcación de un posesivo

Pos N + de N

Poseído + de + poseedor (3ra persona)

4. “...[Su chacra] [de mi primo]...” = La chacra de mi primo
5. “...[su canoa] [de mi abuelito] se daba la vuelta, la vuelta, la vuelta”

Responde a una estructura gramatical bastante extendida en el castellano andino y observamos estructuras similares en hablantes indígenas amazónicos (asháninka, shipibo, awajún). Podemos asumir que podría darse por contacto entre andinos, amazónicos y ciertamente por

el comportamiento de las propias lenguas originarias, sobre todo si se evalúa desde una perspectiva semántica y cognitiva.

De N + Pos N (3ra persona)

Poseedor + poseído

6. [De ella] [su nieta] le ha mandao un mes
7. ...este domingo arriba también va haber [de un señor] [su aniversario]
8. "... de su esposa su hermano..."

El posesivo de tercera persona aparece en construcciones con pronombre, con sustantivo para referirse no solo a objetos, sino también a personas.

De N + Pos N (2da persona)

9. [De ti] [tu mochila] es más grande

Uso de Posesivo (1ra persona) en lugar de artículo

10. Me pinté [mi cara] con huito

11. "...[en mi caso] mío..."

En términos generales, estas construcciones de posesivo doblado o duplicado, pueden explicarse en tanto se trata de construcciones en las que se repite la referencia del poseedor dentro del grupo nominal. Se señala dos variantes que no son propias del castellano general:

A. Con posesivo átono y *de* + grupo preposicional en posición posnominal: *su casa de usted, su hermano de su papá.*

B. Con posesivo átono y tónico: *mi marido mío.*

La opinión general académica considera que es el posesivo átono el que duplica la estructura (el posesivo que se interpreta semánticamente es el tónico), y viene a ser un sustituto del artículo: *la casa de él/su casa de él.*

Así mismo, se recoge la estructura de posesivo doblado, tanto con pronombres personales en el grupo preposicional (*su casa de él*), como con grupos nominales (*su hermano de mi papá*), indicando que actualmente en América se localiza en el castellano popular de parte de México, Centroamérica y área andina.

Se han evaluado centralmente dos perspectivas respecto del castellano andino/amazónico; **a)** la influencia de las lenguas originarias en la estructuración del andino e inicialmente del castellano amazónico o **b)** el mantenimiento de arcaísmos del castellano, incluso **c)** por influencia mestizada del castellano,

Germán de Granda (1999: 61-70) señala que el origen de las diversas estructuras de doble posesivo es divergente según los casos, ya que la estructura secuencial poseedor-poseído (*de Pedro su mujer*) no existe en español, al igual que la reiteración del poseedor de primera y segunda persona (*esta es tu hoja tuya*), por lo que puede interpretarse la influencia indígena. En cambio, el hecho de que en español antiguo se haya documentado la estructura de reiteración del poseedor de tercera persona (*su casa de él*), plantea una interpretación distinta a la de las anteriores.

Ejemplo: S. XI-XVI *So sobrino del campeador, sus fijas del campeador*

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. El origen de las diversas estructuras de doble posesivo es divergente según los casos, ya que la estructura secuencial poseedor-poseído (*de Pedro su mujer*) no existe en el castellano histórico, al igual que la reiteración del poseedor de primera y segunda persona (*esta es tu hoja tuya*), por lo que puede interpretarse la influencia indígena.
2. La recurrencia de la doble posesión Posesivo-Nombre y Posesivo-Nombre-de-Nombre (Pronombre) obedece a estructuras transferidas de las lenguas originarias al castellano. Ejemplo: en asháninka *akibito ishintsipa* 'Lavamos su canoa de él'
Estos procesos podrían sustentarse debido al proceso de adquisición del castellano que entendemos están influenciados y condicionados por las estructuras gramaticales de las cada una de las lenguas maternas.
3. La variable adquirida *nivel de instrucción* constituye un factor importante en la medida que condiciona la producción de la duplicación de posesión; así, a mayor escolaridad (nivel universitario) menor recurrencia de la doble marcación.
4. La variable adscrita *sexo*, sobre todo, en la producción de los bilingües asháninka y shipibo inciden en la construcción de posesivos de doble marcación.
5. Cabe destacar la incidencia de la doble posesión de tercera persona. Este hecho se puede explicar por la estructura de las marcas posesivas de las lenguas originarias involucradas que intervienen en la producción del castellano de los bilingües indígenas amazónicos y/o por influencia del castellano andino que adquiere significativa relevancia en el castellano de los indígenas bilingües amazónicos, particularmente en los bilingües asháninka-castellano.
6. La doble marcación del posesivo enfatiza el vínculo con el sustantivo cuyo poseedor está indicado por un complemento preposicional. Este tipo de construcciones son las más productivas, tanto por la influencia de las lenguas originarias, tanto por el condicionamiento de variables, fundamentalmente, *escolaridad* y *sexo*.
7. Los nombres de parentesco, nombres de partes del cuerpo suponen necesariamente posesión, la misma que en todos los casos el poseedor es una persona (ser animado en el mundo indígena). Fundamentalmente en la producción del castellano de los bilingües asháninka y shipibo, el posesivo expresa finalidad como en *El hombre hasta que logre su visión, su poder...*
8. Los fenómenos de posesivo recurrente, a diferencia del castellano andino que reporta, para la primera y segunda persona, el castellano de los bilingües amazónicos, incide con mayor frecuencia en casos con tercera persona.
9. A partir de estudios de esta naturaleza, asumimos que se posibilita la reflexión de un desafío pedagógico para incursionar en la interpretación de la producción oral de los estudiantes en una situación de contacto de lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELAAR, Willem y otros (2011): *Estudios sobre lenguas andinas y amazónicas*. Fondo Editorial Pontificia Universidad católica del Perú. Lima.

- AREIZA**, Rafael y otros (2012): *Sociolingüística. Enfoques pragmático y variacionista*. Ecoe ediciones, segunda edición Bogotá.
- CERRÓN – PALOMINO**, Rodolfo (2003): *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, GTZ Cooperación Técnica Alemana.
- CONSTENLA UMAÑA**, Adolfo. *Algunos aspectos lingüísticos y socioculturales de la influencia de las lenguas indígenas en las variedades americanas del español*, Universidad de Costa Rica. Accesible en internet: <http://lanic.utexas.edu/project/laoap/cilla/cplail/cplail008.pdf>
- CORBERA MORI**, Angel (1998): *Características morfosintácticas del aguaruna (Jíbaro)*. Cad. Est. Ling., Campinas, (34):157-168, Jan./Jun.
- GRANDA**, Germán de (2002): *Lingüística de contacto: español y quechua en el área andina*. Suramericana, Valladolid.
- (1999): *Español y lenguas indoamericanas en Hispanoamérica: estructuras, situaciones y transferencias*. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- (1995): "El influjo de las lenguas indoamericanas sobre el español, un método interpretativo sociohistórico de variedades areales de contacto lingüístico". *Revista Andina*, N° 25, Año 13, N° 1, Bartolomé de las Casas Cuzco, pp. 173-198.
- ESCOBAR**, Anna María (1992): "El español andino y el español bilingüe: semejanzas y diferencias en el uso del posesivo". *Lexis*, Vol. XVI, N° 2, pp. 189-214.
- (1990): *Los bilingües y el castellano en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos, Lima.
- (2000): *Contacto Social y Lingüístico*. Fondo Editorial 2000 de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- FALCON CCENTA**, Pedro (2011): "Construcciones perifrásticas en el castellano de los indígenas bilingües ashaninka-castellano de la selva central del Perú". *Letras* 81, N° 116 pp.73-92.
- MERMA MOLINA**, Gladys. (2006): *Contacto lingüístico entre el español y el quechua; un enfoque cognitivo pragmático de las transferencias morfosintácticas en el español andino peruano*. Tesis doctoral. Universitat d'Alacant. <http://hdl.handle.net/10045/4114>.
- MORENO FERNÁNDEZ**, F (1990): *Metodología sociolingüística*. Editorial Gredos, Madrid.
- (2009): *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel, Barcelona. 4ta. ed. corregida y actualizada.
- (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. ARCO/LIBROS, S.L, Madrid.
- OVERALL**, Simon E. (2007): *A Grammar of Aguaruna*, La Trobe University, Australia.
- PAYNE**, David (1982): *Morfología, fonología y fonética del Asheninca del Apurucayali*. Instituto Lingüístico de Verano, Yarinacocha-Pucallpa.
- PENNER**, Hedy y otros (2012): *El descubrimiento del castellano paraguayo a través del Guaraní*. Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica (CEADUC), Biblioteca Paraguaya de Antropología- vol. 86 Paraguay.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA** (2011): *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Planeta Colombiana S.A, Colombia.
- SERRANO**, María José (2011): *Sociolingüística*. Ediciones del Serbal, Barcelona.
- SILVA-CORVALÁN**, Carmen (1989): *Sociolingüística, teoría y análisis*. Alhambra S.A., Madrid.
- VALENZUELA B**, Pilar (2003). *Ergatividad en Shipibo – Konibo*. University of Oregon, Ph. D. dissertation.

Formación de palabras en *Crónica del Perú* de Cieza de León

María del Carmen Cuba M.
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
mercyubam@yahoo.com

RESUMEN

En este trabajo analizamos algunos mecanismos morfológicos en la construcción léxica plasmada en la obra "*Crónica del Perú. Primera parte*" de Pedro Cieza de León. El objetivo es dar cuenta sobre una etapa de la evolución del léxico del castellano traído por los españoles. Específicamente, se trata de la formación o estructura de ciertas palabras usadas por los intelectuales españoles en la época colonial.

La particular manera de conformar palabras tiene que ver con algunos morfemas derivativos y lexicales que Cieza, como uno de los representantes académicos de la época, utiliza en esta obra.

Nos limitaremos a describir la forma de adición de prefijos y sufijos e incluso la forma que tiene el morfema lexical teniendo como referencia el latín y el castellano actual, especialmente de América.

PALABRAS CLAVE: castellano, época colonial, léxico, morfemas lexicales, morfemas derivativos

ABSTRACT

In this paper is analyzes some morphological mechanisms in lexical construction embodied in the book "Chronicle of Peru, first Part" of Pedro Cieza de León. The aim is to report on a stage in the evolution of the lexicon of the Castilian brought by the Spaniards. Specifically, it is the formation or structure of certain words used by Spanish intellectuals in colonial times.

The particular manner of forming words has to do with some derivatives and lexical morphemes used Cieza in this work, as one of the academic representatives of the time.

Only described the form adding prefixes and suffixes and even the way that has the lexical morpheme as reference the Latin and the actual Spanish, especially in America

KEYWORDS: spanish, colonial era, lexicon, lexical morphemes, derivational morphemes

INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene el propósito de resaltar la formación de palabras de un corpus que constituye solo una muestra de la lengua castellana usada por los españoles a su llegada al Perú. Se trata de la formación de palabras en la obra de Pedro de Cieza de León: *Crónica del Perú. Primera parte*, Lima, 1984, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú / Academia Nacional de la Historia³⁰.

La descripción y análisis de las palabras de la muestra señalada no puede hacerse sin un previo conocimiento de los conceptos morfo-lexicales, por lo que el presente trabajo hace precisiones de conceptos básicos sobre el lexema o palabra, la morfología, sus componentes y procesos.

El análisis de ciertas palabras en este texto muestra algunos recursos especiales que los hablantes del siglo XVI, procedentes de España, tenían para componer o crear palabras. Teniendo como base la estructura morfológica actual de una palabra castellana, se advirtió en el texto variaciones estructurales que invitaban a revisar las palabras en etapas más antiguas o a comparar su estructura con aquella perteneciente a la del latín. Estas palabras fueron recopiladas hasta formar un corpus especial. Dicho corpus será clasificado en cuatro temas correspondientes a las partes y mecanismos esenciales de la morfología léxica: **1.** morfemas lexicales, **2.** prefijos, **3.** sufijos y **4.** formaciones parasintéticas.

³⁰ Edición preparada en base a dos ejemplares de la edición original editada en Sevilla (1533), existentes en la Biblioteca Nacional del Perú

Metodológicamente, para mostrar los elementos que se combinan en la estructura de la palabra, hemos establecido un orden. En primer lugar, en negrita, presentamos los morfemas lexicales y afijos a describirse; si se trata de un afijo, este aparecerá seguido de un guioncito (si se trata de un prefijo) o precedido de un guioncito (si se trata de un sufijo); luego, también en negrita, el afijo aparecerá inmediatamente antes o después de la palabra a la que se adjunta en el texto. En segundo lugar, en letra cursiva, mostramos un ejemplo del texto en el que aparece de manera resaltada la palabra a ser estudiada (a veces, hay más de un ejemplo). En tercer lugar, ofrecemos una discusión sobre la forma de construcción de la palabra o específicamente, sobre los afijos utilizados en el texto (formas reales) frente a aquellos posibles (formas virtuales); es decir, aquellas formas correspondientes al castellano actual.

En esta sección pueden exponerse, en negrita, formas o palabras latinas, registradas en los diccionarios de latín (de García de Diego y en Velásquez) después de las palabras y sus contextos en Crónica del Perú.

SIGLAS Y SIGNOS

DRAE: *Diccionario de la Real Academia Española*

DIL-E/E-L: *Diccionario ilustrado latino-español /español-latino*

DL-E: *Diccionario latino-español*

MR: morfema radical

Suf.: Sufijo

Pref.: prefijo

[] : Lo que está dentro de los corchetes traducción nuestra

1. LA FORMACIÓN DE PALABRAS EN CRONICAS DEL PERÚ

Sabemos que para comunicarnos en cualquier lengua, los hablantes utilizamos el conocimiento léxico almacenado en nuestra mente. “[La unidad básica del conocimiento léxico es el *lexema*, una palabra con una forma específica y un significado específico]” (Hamawand, 2008: 1). Un *lexema* puede ser simple, conformado por un solo morfema, como *árbol*, o complejo, constituido por dos o más morfemas como *arboleda*.

“[Durante el uso de los *lexemas* complejos, el hablante activa en paralelo sus partes morfélicas. De este modo, un morfema complejo emerge como el resultado de una operación mental que conecta sus partes componentes] (...) [El estudio de la combinación de morfemas para formar *lexemas*, i.e., palabras, se inserta dentro de la morfología, subdisciplina lingüística que estudia la estructura interna de una palabra]” (Ibid.: pp. 1-2)

La formación de *lexemas* o palabras es, en otros términos, la *derivación* de nuevos *lexemas* a partir de los ya existentes e implica el estudio de propiedades morfológicas y léxicas en la formación de palabras.

Los procesos más importantes de formación de palabras son la composición y la derivación. En el presente estudio nos limitaremos a describir el segundo proceso, e.i., la derivación. Este proceso tiene tres modos: prefijación, infijación y sufijación. El primero es cuando a la raíz o morfema radical de la palabra se le adjunta un morfema al inicio, el segundo, cuando el morfema es insertado dentro de la raíz y el tercero, cuando el morfema adjuntado va después de la raíz. Para el presente estudio nos limitaremos a describir la prefijación y sufijación.

Nos centraremos, entonces en describir los morfemas radicales, los prefijos y los sufijos. En el texto, varias palabras cuyo morfema lexical o morfema raíz, y, a veces el afijo derivativo, con eventuales y mínimos cambios fonéticos, coinciden con la forma latina.

2. MORFEMAS RADICALES

En el texto, la mayoría de palabras cuya formación lexemática coincide con la del castellano actual. No obstante, cuya formación lexemática oscila entre una forma más antigua (más cerca al latín) y una forma moderna. Pero, curiosamente el texto está matizado con palabras que aparecen en forma reiterada y cuyo morfema lexical, con apenas algunos cambios fonéticos o ninguno, coincide con la forma latina. Las palabras más evidentes son: amicitia (amistad), crudelíssima (cruelísima), delectación (deleite), frigidíssima (friísima), gouernación (gobierno), longura (longitud), natura (naturaleza), opresos (oprimidos), protestación (protestas), quasi (casi), sustentación (sustento), sutilidad (sutileza).

Nos enfocaremos en este último grupo, por considerar que son formas usadas en la época colonial ya que las mismas las hemos verificado en otras crónicas de la época. Para esto, en primer lugar, colocamos en negrita la palabra a ser descrita. En segundo lugar (al pie de la palabra) mostramos el contexto en que aparece dicha palabra; es decir, colocamos uno o más ejemplos en el (en los) que aparece la palabra resaltada en negrita. En tercer lugar, presentamos una discusión o análisis de la forma usada. Nos basamos para esta tarea en los diccionarios de latín (García de Diego: 1996, Blánquez: 1954) y en el diáparecerán en negrita después de las palabras y sus contextos en *Crónica del Perú*.

1) amicitia

- (...) y hechos de tiempo breue: en los quales se congregauan los Orejones con los de la ysla, mostrando todos vna **amicitia** simple y no fingida. (p. 171).

En latín hay dos formas:

amīcītia –ae f. amicitia, amistad y **amicītas**, –ātis f. amistad.

La palabra **amicitia** es más cercana a la primera forma latina: El *Diccionario latino-español* de Blánquez, al parecer, por ser más antiguo, registra en su traducción la primera forma **amicitia** como forma castellana que no lo hace el DRAE, y en el que la palabra se deriva de la segunda forma y **amicītas**, –ātis.

2) crudelíssimo, ma

- (...) la provincia de Picara que está de este pueblo dos leguas, y la de Paucura que está legua y media, y la de Carrapa que estará a otro tanto: cada una de estas provincias tenía más Indios que ésta tres veces, y con ser así con unos y con otros, tenían guerra **crudelíssima**, y todos los temían y deseauan su amistad. (p. 77).

Del lat. **crudēlis** –e: cruel, inhumano.

Se mantiene la raíz: **crudel**, en vez de la forma derivada: **cruel**. El sufijo latino –**íssim(a)**, es el mismo que se tiene en castellano actual.

El DRAE también consigna la ‘forma culta’ **crudelísimo, ma** (pero con la ortografía del castellano actual). La palabra está escrita con la ortografía del castellano de la época.

3) delectación

- Y por ellos mismos atrauiessan muchas: vnas por vna parte, y otras por otra, que es gran **delectación** caminar por aquellos valles. (p. 203).

Del lat. **delectatīo** –onis f.: deleite.

En el texto, la forma **delectación** es semejante a la forma latina **delectationis**, en lugar de la forma derivada **deleite**. Aunque sí lo registra también el DRAE, su uso mas bien parece restringirse a la acepción de la frase **delectación morosa**. “f. complacencia deliberada en un objeto o pensamiento prohibido, sin ánimo de ponerlo por obra”.

4) frigidíssimo, ma

- *La otra es la serranía que va de luengo desta cordillera o montaña de los Andes: la qual es frigidísima, y sus cumbres llenas de grandes montañas de nieve que nunca dexa de caer.* (p. 118).

Del lat. **frigidísimo, ma** (de frigidus –a, -um: frío, helado). ‘super frío’.
El DRAE también registra la palabra: “**frigidísimo, ma.** adj. superlativo de frío”.

A la raíz adjetiva latina **frigid** se le agrega el sufijo intensificador latino –**ísim(a)** que es igual al del castellano, quedando la propia palabra latina y no la forma derivada **fríisima**, cuya raíz es **fri**.

5) **gouernación**

- *Pues sabiendo su majestad de los daños que los indios recibían: siendo informado dello, y de lo que conuenía al seruicio de dios y suyo, y a la buena **gouernación** de aquestas partes: ha tenido por bien de poner visoreyes y audiencias con presidentes y oydores:* (pp.25-26).

- (...) *todos los que somos christianos nos deuemos alegrar, y dar gracias a nuestro señor Dios: que en tanta grandeza de tierra y tan apartada de nuestra España y de toda Europa aya tanta justicia y tan buena **gouernación**:* (p. 26).

Del lat. **gubernātio, -onis f**: gobierno, dirección.

En el texto, la forma **gouernación** con género femenino es semejante a la forma genitiva latina **gubernātionis** (sin el genitivo –is). En cambio el derivado **gobierno** con acortamiento y el sufijo regresivo –o, es de género masculino. En cuanto al género, ambos sufijos: –**ción** / –**o** entran en contienda. En cuanto al significado, la acepción: ‘acción y efecto de gobernar o gobernarse’, es compartida por ambas palabras: **gobierno** y **gouernación** en el castellano actual (DRAE).

6) **protestación(es)**

- *Y no embargante que el cabildo de la ciudad de los Reyes procuró con **protestaciones** y otros requerimientos estoruar lo que se hazía en daño de su república:* (p. 232)

Del lat. **protestatio –onis f.**: protesta.

La forma **protestación** es semejante a la latina **protestātionis** (sin la marca del genitivo –is). En el castellano actual la palabra sufre un acortamiento y recibe el sufijo regresivo –a: **protesta**. La acepción en el texto es ‘acción y efecto de protestar’. El DRAE registra la palabra como sinónimo de **protesta** con la acepción señalada, pero más se centra en la palabra compleja: **protestación de la fe**. f. con la siguiente acepción: ‘Declaración, confesión pública que alguien hace de la religión verdadera o de las creencias que profesa.’

7) **sustentación**

- *Y en esta fortaleza (que en tiempo que no estaua reynada, fue a lo que dizen cosa harto de ver) tenía Guaynacapa su capitán o delegado con cantidad de Mitimaes, y muchos depósitos llenos de cosas preciadas con copia de mantenimiento para **sustentación** de los que en ella residían: y para la gente de guerra que por allí passase.* (p. 170)

Del lat. **sustentātio, -onis f**: sustento.

En el texto, la forma **sustentación** es semejante a la forma latina **sustentātionis** (sin la marca genitiva –is), incluso con género femenino.

Si se analiza la palabra desde el punto de vista del castellano actual, se encontraría una contraposición del sufijo –**ción** con el sufijo regresivo –**o** que daría lugar a **sustento**, palabra de género masculino.

* En 5, 6 y 7 contrastan el sufijo –ción (en el texto de Cieza) y virtualmente los sufijos regresivos: -o, -a (en el castellano actual).

Sobre el sufijo **-ción**, Lang (1990:187) señala que es un nominalizador abstracto altamente productivo y muestra un elevado grado de alomorfía. Sus variantes pueden estar determinadas por la conjugación verbal o por el tipo morfofonológico de la base, especialmente por la naturaleza de la sílaba final. Para dar cuenta de todas las alternancias, verbo-nombre que se producen en estas series, se requieren reajustes de lindes que han sido incorporados a las reglas derivativas. Sobre este mismo sufijo, Seco (2002) señala que significa “acción”.

La *derivación regresiva*, también denominada “sufijación cero” o “derivación post verbal”, es muy significativa en el español contemporáneo como procedimiento morfológico. Compite con la sufijación estándar. Pertenece a la nominalización deverbal y se caracteriza porque provoca un efecto de acortamiento fonológico, añadiendo sólo una vocal: a, e, o. Por ejemplo: *tomar* -> *toma*. La derivación regresiva complica el sistema nominalizador deverbal del español, dado que no solamente compite con cada uno de los morfemas entre sí, sino que, además, éstos coexisten con el derivado regresivo. Básicamente, los derivados regresivos suelen ser neologismos que a menudo vienen a sustituir a derivados ya existentes que poseen sufijos nominalizadores estándar. También se dan derivados que coexisten con formas más tradicionales, produciendo pares sinónimos o grupos que sólo pueden diferenciarse por su uso estilístico o por criterios semánticos, así como por el rasgo moderno/arcaico. El avance de la derivación regresiva se debe a la propiedad que sus morfemas poseen para producir nombres abstractos en forma más adecuada y rápida que sus formas alternativas, lo que satisface mejor las necesidades de comunicación que se impone en los medios de comunicación y que caracteriza también al lenguaje comercial.

8) **longura**

- *Porque al principio desta obra conté en particular los nombres de los puertos que ay en la costa del Perú: lleuando la orden desde Panamá hasta los fines de la prouincia de Chile, que es vna gran longura: me pareció que no conuenía tornarlos a recitar: y por esta causa no tractaré desto.* p. 166)

En latín hay dos palabras:

longus -a, -um largo [en el espacio y en el tiempo], extenso, y

longitudo -onis f. longitud, largura.

El primero es un adjetivo y el segundo es un sustantivo.

Viendo el ejemplo del texto, se aprecia que en el castellano de la época de Cieza, el nombre o sustantivo con la acepción: ‘magnitud física que expresa la distancia entre dos puntos’, se forma a partir de la raíz adjetival latina **long**, la que se nominaliza con la adición del sufijo **-ura**, y no a partir de la raíz sustantiva **longitudo**, como lo hace el castellano actual y que viene a ser un proceso más directo. La palabra actual solo ha sufrido la caída de la vocal **o** final y ensordecimiento de consonante **g**.

9) **natura(s)**

- *Y biuiendo desta manera la gente deste reyno, se levantaron grandes tyranos en las provincias de Collao (...) y passaron por vnos y por otros grandes calamidades (...) y siempre duraua entre ellos la porfía: de que no poco se holgaua el demonio enemigo de natura humana, porque tantas ánimas se perdiessen.* (p. 124).

- *Y digo, que en los llanos y valles del Perú ay muy grandes arboledas: y lo mismo en las espessuras de los Andes, con árboles de diferentes naturas y manera, de los quales pocos o ningunos ay que parecen a los de España.* (p. 295)

Del lat. **natura -ae** f. naturaleza

El lexema nominal en el texto es el mismo del latín. En el castellano actual se usa una forma derivada de base adjetival: *natural* → *naturaleza*. En la derivación castellana intervienen dos

sufijos derivativos: **-al** que convierte la raíz nominal **natura** en la base adjetival **natural** y luego **-eza** que transforma este adjetivo en un sustantivo abstracto. El significado es el mismo.

10) opresos

- *Cómo muchas naciones destos Indios se dauan guerra vnos a otros: y cuán opresos tienen los señores y principales a los Indios pobres.* (p. 302)

Del lat. **oppressus** –a, -um pp. de **opprimo**.

opprimo -pressi, -pressum: v tr. apretar, oprimir, comprimir, sujetar por la fuerza. En el texto, **opresos** coincide con el participio latino **oppressus** (oprimido). El castellano actual toma más bien la raíz latina del verbo en infinitivo: **opprim** a la que le añade el sufijo castellano de participio **-ido**.

11) quasi

- *Tiene la ciudad poca vista de campos o quasi ninguna: porque está asentada en vna pequeña llanada a manera de hoya:* (p. 128).

El lexema adverbial **quasi** en el texto de Cieza es el mismo del latín, (incluso la escritura), en vez del derivado castellano **casi**.

12) sutilidad

- *Y si el demonio acierta en algo, es acaso y porque siempre responde equívocamente, que es dezir palabras con muchos entendimientos. Y por el don de su sutilidad, y por mucha edad y experiencia que tiene en las cosas que habla con los simples que le oyen.* (p. 158)

Del lat. **sutilitas** –tis f: sutileza.

El significado en el texto tiene las acepciones: ‘Habilidad para hacer algo con arte y primor || 2. Ligereza y habilidad de engañar (del demonio)’

En cuanto a la forma, **sutilidad** es semejante a la forma genitiva latina **sutilitatis** (con la caída del genitivo –is). En el castellano actual, en cambio, se tiene **sutileza**, forma derivada del adjetivo **sutil**, más el sufijo **-eza** que genera nombres abstractos. Tendríamos, entonces, el contraste: **-idad** y **-eza**. Los detalles los trataremos bajo los “sufijos”.

3. AFIJOS

En esta sección se tratarán solo los prefijos y sufijos y también se incluirán las formaciones parasintéticas.

3.1 PREFIJOS

Hay palabras como *atambor*, *comedio*, en las que los segmentos **a-** y **co-** que inician las palabras señaladas son actualmente desusados, mostrando en el texto una aparente prefijación. También se ha encontrado prefijos con formas extrañas como **viso-** en *visorey*. Como caso especial, se observa algunas palabras que al tener forma “prefijada”, coinciden con otras palabras de categorías o significados distintos, tal es el caso de *adelante* (adverbio) en vez de *delante* (preposición) o *debajo* en vez de *bajo*. Un procedimiento inverso a este último caso es lo que se verifica en el uso de la forma *más* (adverbio) en vez de la forma *demás* (adjetivo), donde aparentemente faltaría el prefijo *de-*.

1) **a-** / **an-**

Según Mervyn Lang “Este prefijo negativo de origen griego debe diferenciarse del prefijo latino parasintético a-”.

a) político → apolítico

b) científicismo → acientíficismo

c) típico → atípico

d) socialización → asocialización

atambor(es)

- *Y destas vnas lleuan en las manos los armas del señor, otras el ornamento que se ponían en la cabeça y otras sus ropas: (...) y andauan a son de vn **atambor** que lleua delante vn indio que va llorando.* (p. 276).

- *Y para hazer estas cosas tenían sus **atambores**, y campanillas: y ydolos algunos figurados a manera de león o de Tigre en que adorauan.* (p. 178).

El DRAE registra la palabra **atambor** y la señala como una forma desusada. Acá **a-** no significa ‘negación de la forma primitiva’. Actualmente se usa solamente **tambor(es)**.

2) comedio

- *Y en el **comedio** de la prouincia se haze vna laguna la mayor y más ancha que se ha hallado ni visto en la mayor parte destas Indias: y junto a ella están los más pueblos del Collao.* (p. 280).

- *...el gouernador don Francisco Piçarro con acuerdo de algunos varones y de los oficiales reales que con él estauan, determinó de poblar en el **comedio** del Cuzco y de Lima (que es la ciudad de los Reyes) vna ciudad del Christianos:* (p. 248).

El DRAE registra **comedio** y **medio**, pero la primera ha dejado de ser usada.

comedio. (De *co-* y *medio*). m. Centro o medio de un reino o sitio.

medio, dia (Del lat. *medius*). adj. Igual a la mitad de algo. Medio metro. || 2. Que está entre dos extremos, en el centro de algo o ente dos cosas. || 3. Que está intermedio en lugar o tiempo.

Seco (Ibid.) señala que **co-** significa “compañía, asociación” (*compadre, coautor, consocio*); pero en los ejemplos este no es el caso, aunque se acercaría la acepción de ‘asociación’; es decir, ‘asociarse dos puntos límites: Cuzco y Lima, con respecto a su distancia media’, en el segundo ejemplo, o ‘asociarse las distancias del punto central con respecto a los extremos de la provincia’, en el primer ejemplo.

3) adelante

- *Adelante desta prouincia están los Canches:* (p. 268).

En el DRAE se registran las dos formas de la siguiente manera:

adelante. (De *delante*). adv. Más allá. || 2. Hacia delante, hacia enfrente.

delante. (Del *denante*). adv. Con prioridad de lugar, en la parte anterior o en el sitio detrás del cuál hay alguien o algo. || 2. **enfrente.** || 3. ant. De delante, o delante de.

La forma preposicional preferencial en contextos como estos en el castellano actual es **delante**; **adelante** parece ser más arcaica, o quizá se trate de una elección dialectal.

4) debajo

- *Estas regiones y poblaciones estuieron primero puestas **debajo** de la ciudad de Cartago y en sus límites, y señalado por sus términos hasta el río grande por el capitán Jorge Robledo que la pobló:* (p. 66)

El DRAE registra las dos formas de la siguiente manera:

debajo. (De *de-* y *bajo*). adv. En lugar o puesto inferior, respecto de otro superior. || ~ **de.** loc. prepos. En lugar inferior a.

bajo. (Del lat. *bassus*). adj. De poca altura. || Dicho de una cosa: Que está en lugar inferior, respecto de otras de la misma especie o naturaleza. *Piso bajo, sala baja.* || prep. **debajo de** (|| en lugar inferior a). *Bajo techado.*

Las definiciones del DRAE no ayudan a esclarecer las diferencias.

La forma preposicional preferencial en contextos como estos en el castellano actual es **bajo**; **debajo** parece ser más arcaica, o quizá se trate de una elección dialectal.

* En 3 y 4 las formas *adelante* y *debajo* en el texto se contraponen virtualmente a las formas *delante* y *bajo* en el castellano actual.

5) viso-

visorey (es)

- *Pues sabiendo su majestad de los daños que los indios recibían: siendo informado dello, y de lo que conuenía al seruicio de dios y suyo, y a la buena gobernación de aquestas partes: ha tenido por bien de poner visoreyes y audiencias con presidentes y oydores:* (pp. 25-26).

En el DRAE se registra vice- (Del lat. *vice*, abl. de *vicis*, vez). elem. compos. Significa ‘en vez de’ o ‘que hace las veces de’. *Vicerrector, vicepresidente*. A veces toma las formas **vi-** o **viz-**. *Virrey, vizconde*

La forma **viso-** al parecer, resulta de la inserción de la vocal **o** cuando la forma **viz-** (en el texto **vis-**) precede a una consonante: vis + o + rey(es).

6) más

- *Y en el comedio de la pruinicia se haze vna laguna la mayor y más ancha que se ha hallado ni visto en la mayor parte destas Indias: y junto a ella están los más pueblos del Collao.* (p. 280).

El DRAE registra las palabras *más* y *demás* pero con significados distintos. Veamos sus principales acepciones:

más. (De *maes*). adv. comp. Denota idea de exceso aumento, ampliación o superioridad en comparación expresa o sobreentendida. U. Unido al nombre, al adjetivo, al verbo y a otros adverbios y locuciones adverbiales, y cuando la comparación es expresa requiere la conjunción *que*. No te detengas más. Sé más prudente. Yo tengo más paciencia que tú. Hacer es más que decir. || 2. Denota exceso indeterminado con relación a una cantidad expresa. *En esa batalla murieron más de dos mil hombres*. Son más de las diez.

demás. (Del lat. *de magis*). adj. U. precedido de los artículos *lo, la, los, las*, con el sentido de ‘lo otro, la otra, los otros o los restantes, las otras’. *LO, LA, LOS, LAS demás*. U. t. en el pl. sin art. *Juan y demás compañeros*. || 2. Otras personas o cosas. *Estaban Antonio y demás. Había libros, cuadernos y demás*.

*Es obvio que **más** en el texto está sustituyendo a **demás** como se usaría en el castellano actual. Aparentemente se trata de la omisión de **de** en *demás*.

3.2 SUFIJOS

En lo que respecta a los sufijos: a) aparecen las formas o combinaciones más antiguas como *-miento (mandamiento)*, *-ible (convenible)* en vez de *-ato (mandato)*, *-iente (conveniente)*; b) se contraponen los sufijos *-ura (anchura, estrechura, largura)*, *-dor (yolatrador) -ción (protestación)* a los sufijos regresivos *-o, -a (ancho, estrecho, largo, idólatra, protesta)* que son de tendencia más moderna; c) se usa los sufijos *-os(o) (dañosas)*, *-or (gordor, anchor)* por otros elegidos actualmente: *-in(a) (dañinas)*, *-ura (gordura, anchura)*.

1) -ar

falsando. (De falsar),

- *A los quales sucedió lo que dixé atrás, que fueron muertos sin quedar ninguno con la vida. Y no se entendió por entonces en dar el castigo que merecían aquellos que falsando la paz auían muerto a los que debaxo de su amistad dormían (como dizen) sin cuydado ni recelo de semejante trayción:* (p. 169)

La forma falsando se deriva de **falsar** que se pondría en contienda con la forma **falsear** apareciendo la diferencia entre el sufijo **-ar** y **-ear**.

Lang (1990: pp. 214-216) sostiene que **-ar** con frecuencia es un sufijo ambiguo. Se adjunta a bases materiales y se aplica a bases adjetivas ofreciendo formaciones parasintéticas

(claro-> aclarar, gordo-> engordar), como a bases nominales (tilde -> tildar). Es altamente productivo en el léxico científico y técnico. Se presta para la construcción de verbos modernos. La característica principal de las formaciones en -ar es su particular capacidad de combinación con bases nominales de materia (*trueno* → *tronar*). Sobre el sufijo -ear este autor afirma que es el formativo verbal más productivo en el español contemporáneo. Se adjunta fundamentalmente a bases nominales y, en ocasiones, a adjetivas. Sus connotaciones son, con frecuencia, iterativas (*parpadear, relampaguear*) o peyorativas (*discursear, negrear*).

* En el uso actual, el verbo es **falsear** y no **falsar**.

2) -dor

ydolatrador(es)

- *Y como en ella ouiesse tanta gente y el demonio tan enseñoreado sobre ellos por la permissão de Dios, auía muchos hechizeros, agoreros ydolatradores.* (p. 260)

En este contexto entra en contienda la forma **idolatrador** (del texto) con **idólatra** (forma virtual del castellano actual) diferenciadas respectivamente por los sufijos **-dor** y **-a**.

Sobre **-dor** [**-ador, -edor, -idor**], Seco (Ibid.) da un alcance sobre su significado: “el que hace la acción”. En tanto que Lang (1190: 207-8) advierte que la derivación adjetiva deverbal en -dor, extendida por un sintagma preposicional con *de*, actúa como alternativa a lo que pudiera ser una construcción correspondiente a una oración de relativo (*que distribuye, que conoce, que posee*) y resalta su valor iterativo. Este autor subraya que -dor es el principal agentivo deverbal, y se aplica generalmente a animados, y a profesiones (*encuadernar -> encuadernador*). Las variantes alomórficas se plasman en *secuestrador, consumidor, recogedor*. Aún hay pervivencia de la forma latina **-tor** (*pintor, ejecutor*) Lang (1190: 189). Sobre el sufijo regresivo **-a** (ver 1.7 *).

Actualmente se optaría por adjuntar el sufijo regresivo **-a** al verbo “idolatrar”: *idólatra* en vez de **-dor**: *idolatrador*.

3) -ible

conuenible

- *Y como el gouernador don Francisco Piçarro pensasse hazer esta población: después de auerse visto el valle de Sangalla, y otros asientos desta costa: abaxando vn día con algunos Españoles por donde la ciudad está agora puesta, le paresció lugar **conuenible** para ello, y que tenía las calidades necessarias.* (p. 211)

El sufijo **-ible** (una de las variantes alomórficas de **-ble**) adjuntado a la base verbal *convenir*: *conuenible*, por el contexto, rivaliza con **-iente** (alomorfo de **-nte**): *conueniente*. Al respecto, Seco (Ibid.) afirma que el morfema **-ble** [**-ible**] significa “el que puede sufrir la acción” (*deseable, creible*); mientras que el segundo significa “que hace la acción” (*estimulante, sorprendente, perteneciente*). Lang (1990:186), por su parte, señala que “este agentivo, altamente productivo, produce nombres referidos a animados sobre bases que son verbos de acción”.

Sobre **-nte** [**-ante, -ente, -iente**], Lang indica que **-ante** es para la primera conjugación; **-ente** o **-iente**, para la segunda conjugación y **-iente**, para la tercera.

Por nuestra parte, advertimos que la palabra con el segundo sufijo tiene mucha semejanza con la forma latina **conuenientis** (de **conueniens, -tis**).

En el castellano actual se elige el sufijo **-iente** que da como resultado **conueniente**.

4) -idad

Al sufijo **-idad**, variante del morfema **-dad**, Seco le atribuye el significado de “cualidad”. Lang (Ibid:182) le atribuye a este morfema un alto grado de variación alomórfica por lo que resulta ser de gran productividad. La selección de la variante alomórfica depende del tipo de base. “Así, **-edad** se añade a bases bisílabas acabadas en diptongo o vocal átona. Estas bases no están constreñidas ni morfológica ni semánticamente, pero el predominio de derivados nominales de adjetivos se restringe por el hecho de que están subordinados a **-ez** en derivaciones que toman como base adjetivos no derivados”.

De **-eza**, Seco destaca su significado de “cualidad”. Lang (Ibid:183) señala que las variantes alomórficas dependen de que la base tenga dos sílabas (**-eza**) o tres (**-ez**). La productividad de **-ez** está relacionada con su función nominalizadora de adjetivos estándar”.

5) **-miento**

mandamiento

*- Y así a grandes jornadas el diligente mariscal anduuo, hasta llegar a las provincias de quito: y tomó en sí la gente que halló allí: hablando ásperamente al capitán Belalcaçar, porque auía salido de Tangaraca sin **mandamiento** del gobernador. (p. 124).*

Actualmente, en un contexto como éste se utilizaría la palabra *mandato* en vez de *mandamiento*. Los respectivos sufijos que se oponen son: **-miento** y **-ato**.

Sobre el sufijo **-miento** [**-amiento**, **-imiento**, **-mento**], Fernández Ramírez (1986: 67), nos comunica que “la forma diptongada es la mayoritaria y predominante, la más productiva. Las bases son verbos (*fundamento*, *pegamento*, *acercamiento*, *sentimiento* *abastecimiento*, *conocimiento*, *corregimiento*, *equipamiento*, *esparcimiento*, *reforzamiento*)”. Lang (1990:191) señala que muchas de las formaciones documentadas son arcaicas y que el sufijo **-miento** se encuentra “en pugna con otros denominales y con otros derivados regresivos”. Los ejemplos más comunes son: *tratar* -> *tratamiento* / *trato*, *ablandar* -> *ablandamiento* / *ablandadura*, *agravar* -> *agravamiento* / *agravación*. A veces se trata de diferencias dialectales. Así mismo, Fernández alude que **-mento** es usado para establecer ‘cosa concreta’ (*cargamento*, *compartimento*, *parlamento*, *reglamento*), mientras que **-miento** sirve para formar ‘nombres de acción’.

En su mayoría, **-mento** deriva palabras a partir de verbos de 1º conjugación, en cambio **-miento** se da con las tres conjugaciones. Martínez Celdrán (1975: 108) advierte que **-mento** se une a raíces cultas y **-miento** a raíces no cultas. Lacuesta y Bustos citados por Bosque, señalan que los verbos terminados en **-ecer** aceptan fácilmente el sufijo **-miento** (*acaecimiento*, *entorpecimiento*, *robustecimiento*) y mas bien se resisten a derivar palabras cuyas raíces verbales terminan en **-ific-** o **-iz-**. Lacuesta y Bustos (2000) añaden que **-miento** se une a la vocal temática del verbo que pasa a ser **-i-** en la segunda conjugación (*acaecimiento*, *conocimiento*). Seco (2002) se limita a señalar que el principal significado de este sufijo es “acción” (*pensamiento*, *sentimiento*).

Por otra parte el sufijo **-ato** que alterna con el alomorfo **-ado** se presenta como un morfema versátil. Para Seco (Ibid), el significado básico es “acción” (*planchado*, *pedido*). Lacuesta y Bustos subrayan que el significado fundamental indica el estatus social jerarquizado (*conde*-> *condado*, *rector*-> *rectorado*, *sultán*-> *sultanato*, *virrey*-> *virreinato*) Lacuesta y Bustos (2000: 4520-4521). Estos estudiosos añaden que este sufijo, “tónico y de género inherente”, en la mayoría de casos, tiene base nominal y que produce la elisión de la vocal final de la base, excepto si ésta es tónica o **-i**.

El DRAE registra ambas formas: **mandamiento** y **mandato**, cuyos significados principales, en ambos casos es igual. Se trata, entonces de una preferencia por la segunda forma, o también de una elección dialectal.

6) **-miento**

proueymiento(s)

- *El quinto libro, que es de la guerra de Xaquixaguana, tracta de la llegada del presidente Pedro de la Gasca al valle de Xauxa, y los **proueymientos** y aparejos de guerra que hizo,* (p. 13)
- *Capítulo xcix. De la gran comarca que tiene los Collas: y la disposición de la tierra donde están sus pueblos. Y de cómo tenían puestos Mitimaes para **proueymiento** de ellos.* (p. 21).

Consideramos que el sufijo **-miento** adjuntado al verbo *proveer* produce una forma más arcaica que si se tratara de **-sión**: *provisión*. (Sobre *-miento*, ver anotación de Lang en punto anterior: 1. 5).

De manera particular observamos **provisión** en el castellano actual, ha sido retomada de la forma latina **provisio -onis**.

7) **-mente**

demasiadamente

- *Con aquesta yerua tan mala como he contado vntan los indios las puntas de sus flechas: y están tan diestros en el tirar, y son tan certeros, y tiran con tanta fuerça, que ha acaecido muchas vezes passar las armas y caballo de vna parte a otra, o al caballero que va encima: si no son **demasiadamente** las armas buenas y tienen mucho algodón:* (p. 46)
- *Pues como estos fuessen malos y viciosos, no embargante que entre ellos auía mugeres muchas: y algunas hermosas, los más dellos vsauan (a lo que a mí me certificaron) pública y descubiertamente el pecado nefando de la sodomía: en lo qual dizen que se gloriauan **demasiadamente**.* (p. 160)

En estos contextos se opone la forma **demasiadamente** a la forma virtual **demasiado**. Varela Ortega (1996: 82), aludiendo a otros autores, señala que “el sufijo adverbial **-mente** se agrega a bases de la categoría léxica Adjetivo; tanto a bases simples” (*ágil -> ágilmente*), como derivadas (denominales: *pavoroso -> pavorosamente* y deverbales: *decidida -> decididamente*).

Aunque el DRAE registra la palabra **demasiadamente**, creemos que agregar este sufijo a una categoría léxica Adverbio en el castellano actual es redundante, por lo menos en el castellano de América.

8) **-or**

anchor

- *...vn Manuel de Peralta, y Pedro de barros, y Pedro ximón, hallaron una culebra o serpiente tan grande, que tenía de largo más de veynte pies, y de muy grande **anchor**.* (pp. 48-49)

En este contexto rivalizan los sufijos **-or** y **-ura**.

Sobre **-or** nos remitimos a Lacuesta y Bustos, quienes señalan que este sufijo “tónico con género inherente” forma nombres de ‘cualidad’ y produce derivados deadjetivales y deverbales. Estos investigadores añaden que los derivados deadjetivales carecen de diptongos en su base y denotan ‘cualidad’ que fundamentalmente implican percepciones sensoriales (*amargor, blancor, dulzor, espesor, frescor, grosor, verdor*). Alterna mayormente con el sufijo **-ura** (*dulzor / dulzura, frescor / frescura, amargor / amargura*). A veces alterna con **-miento** (*resplandor / reblandecimiento, escozor / escocimiento*) Lacuesta y Bustos (1999: 4588). (Sobre el sufijo **-ura** ver punto 11).

Actualmente, por lo menos en el castellano americano, se prefiere usar el sufijo **-ura** que sirve para formar sustantivos abstractos. Además, en este contexto, **anchura** sería mejor aceptado que **anchor**.

9) **-or**

gordor

- *En la provincia de Quimbaya donde está situada la ciudad de Cartago se crían vnos Bexucos o rayzes, por entre los árboles que ay en aquella prouincia, tan provechosos para purgar, que con solamente tomar poco más de vna braça dellos, que serán del **gordor** de vn dedo y echarlos en vna vasija de agua que tenga poco menos de vna açumbre, embeue en una noche que está en el agua la mayor parte della:* (p.296).

Sobre el sufijos **-or** (ver punto anterior) y sobre **-ura** (ver punto 11).

El uso en castellano actual es **gurdura** y no **gordor**.

10) **-os(o)**

dañosas

- *Y los escarmentaron de tal manera, que ya se vsa poco o nada este peccado, ni aun las demás costumbres que tenían **dañosas**: ni vsan los otros abusos de sus religiones.* (p. 160).

En este contexto se ponen en contienda los sufijos **-os(o)** e **-in(o)**.

Sobre el sufijo **-os(o)**, Seco señala que éste significa “el que hace la acción” (*estudioso*) o también “relativo a” (*seboso*). Lang explica que la característica principal de **-oso** radica en indicar abundancia respecto del primitivo. Indica que la mayor vitalidad de **-oso** se refleja en palabras cuyas bases son verbales. Muchas veces muestra un valor peyorativo. Sostiene, además que “la adjetivación se caracteriza por su fuerte dimensión estilística.

Los sufijos tratados: **-os(o)** e **-in(o)** producen respectivamente las formas **dañosas** y **dañinas**, siendo el segundo sufijo la elección preferida por castellano actual.

11) **-ura**

a) anchura b) estrechuras c) largura

- *Esta sierra prosigue su cordillera al Occidente: corre por muchas y diversas provincias y partes otras que no ay poblado. De largura no se sabe cierto lo que tiene: de **anchura** a partes tiene veynte leguas, y a partes mucho más, y a cabos poco menos.* (p. 49)

a) anchura

- *Todo este valle desde la ciudad de Cali hasta estas **estrechuras** fue primero muy poblado...* (p. 88).

c) largura

- *Esta sierra prosigue su cordillera al Occidente: corre por muchas y diversas prouincias y partes otras que no ay poblado. De **largura** no se sabe cierto lo que tiene:* (p. 49).

En estos contextos se oponen los sufijos **-ura** (texto de Cieza) y **-o** (virtualmente, castellano actual). Las palabras *anchura*, *estrechuras*, y *largura* se han derivado adjuntando el sufijo **-ura**, contraparte del sufijo regresivo **-o** que forman respectivamente las palabras *ancho*, *estrecho(s)* y *largo*.

Sobre el sufijo **-ura**, Lacuesta y Bustos (2000) advierten éste es tónico y de género inherente. Tiene mayormente base adjetival. Ausencia de diptongos en la base. Forma nombre de ‘cualidad’. Carecen de diptongos en su base y denotan ‘cualidad’ que fundamentalmente implican percepciones sensoriales y alternan con **-or** (descrito previamente) (*amargura, blancura, blandura dulzura, espesura, frescura, grosura, verdura*). Pero también hay (*candidatura, cordura, ternura, lisura, llanura, etc*). Seco (2002) señala que **-ura** significa “cualidad” (*locura*).

Sobre el sufijo regresivo **-o** (ver 1. 7 *)

En contextos como éstos, en castellano actual la elección del sufijo sería mas bien **-o**, en lugar de **-ura**, produciendo a su turno las formas **ancho, estrechos** y **largo**.

3.3 FORMACIONES PARASINTÉTICAS

La parasíntesis es un concepto que normalmente se refiere a formaciones de palabras en las que afijación y composición se producen de manera simultánea. Pero también este concepto es aplicado a la derivación.

Aunque es muy discutible considerar un tema parasintético como una forma de derivación, hay muchos autores que defienden esta posición (Lacuesta y Bustos 1999: 241-244, quienes, a su vez citan a Lang y a su vez, a Cabré y Rigau (1986), a Ramón Menéndez Pidal y Tovar A. (1958). En el español hay una gran cantidad de derivados en los que se ha aplicado la prefijación y sufijación a una misma base. Este procedimiento presenta diferencias en cuanto a los momentos de su aplicación. Hay un grupo de morfemas lexicales que recibe primero los prefijos y después pueden derivarse, a partir de una nueva base léxica, una nueva palabra añadiéndosele los sufijos (*placer -> complacer -> complacencia, partir -> repartir -> repartimiento, esperar -> desesperar -> desesperación*). Mientras hay otro grupo que exige una adición simultánea de un prefijo y un sufijo para formar una nueva palabra (*triste -> entristecer, crédito -> acreditado, chapa -> enchapado, hondo -> ahondado*). Como diría Lang, en éstos no hay base derivada mediante prefijación a la que puedan añadirse los sufijos (*entrist-, *acredit-, *enchap-, *ahond-) ni base sufijada a la que puedan añadirse los prefijos (*tristecer, *creditar, *chapado, *hondado). Continuamos citando a Lang, quien sostiene que “La formación parasintética es productiva en español en lo que se refiere a verbos a partir de nombres y adjetivos. En ambos casos los prefijos son invariablemente a- o en-. Además, el morfema de infinitivo puede formarse a partir de los morfemas explícitos **-izar, ificar, o -ecer** (que no son muy productivos)— cuando la base es un nombre o sustantivo o, simplemente puede añadirse directamente el correspondiente a la primera conjugación, **-ar** : N → V (*cárcel -> encarcelar, vinagre -> avinagrar, noche -> trastrochar*). Cuando la base es un adjetivo”: Adj → V (*fino -> afinar, seguro -> asegurar, duro -> endurecer, flaco -> enflaquecer, rojo -> enrojecer*). Lacuesta y Bustos y Lang también que hay otro grupo de parasintéticos es aquel que forma adjetivos denominales (*naranja -> anaranjado, niño -> aniñado, caracol -> aracolado, canal -> acanalado, sal -> salado*) el derivado es un adjetivo que significa semejanza respecto de la base (*como [el color de una] naranja, como un caracol, como un niño, como un canal, como [el sabor] de la sal*). Los mismos autores añaden que hay verbos parasintéticos formados con los prefijos **a-** o **en-, des-** y con otros prefijos y con bases adjetivales y nominales: *feo -> afear, amarillar -> amarillar, grande -> agrandar, gordo -> engordar, clavo -> desclavar, silla -> ensillar, barba, desbarbar*).

También de bases verbales y adverbiales (*adormir -> adormecer, cerca -> acercar*).

En *Crónica del Perú* se registran formaciones de palabras parasintéticas que, comparadas con el castellano actual, dan lugar a la siguiente clasificación: 4.1. Palabras con prefijo aparente o redundante, 4.2. Palabras con prefijos diferentes y, 4.3. Palabras con aparente ausencia de prefijos.

3.3.1 Palabras parasintéticas con prefijo aparente o redundante

Acá irá el morfema radical (MR) precedido del prefijo a describirse y seguido, entre paréntesis, de un sufijo.

En cuanto a **inter-**, Lang (1990: p.229) nos puntualiza: “La inclusión de los derivados **inter-** implica reciprocidad y sentido estricto de localización”. Añade el autor que su vitalidad actual se refleja muy claramente palabras con bases adjetivas (*andino* -> *interandino*, *estatal* -> *interestatal*) y su “incursión en el lenguaje de la economía y de la política, fomentado por su estatuto de sufijo “internacional” ” (*acción* -> *interacción*, *cambiar*-> *intercambiar*, *comunicación* -> *intercomunicación*, *relacionar* -> *interrelacionar*). Su productividad es alta y cada vez está incursionando más en el léxico del ámbito técnico.

En este caso, el castellano de la época de Cieza ha seleccionado la forma derivada **entre-**, en vez de la forma latina **inter**³¹, dando como resultado **entrevenir** en lugar de **intervenir**. En el castellano actual, padógicamente se ha tomado la misma forma original latina.

2) **mal-MR(-suf)**

malaventurados

- *Y es de notar, que quando quieren matar algunos de aquellos malauenturados, para comer los hazen hincar de rodillas en tierra: y abaxando la cabeza, le dan junto al cocodrillo vn golpe, del qual queda aturdido: y no habla ni se queixa, ni dize mal ni bien.* (p. 75)

A la palabra **malaventurados** de Cieza se contraponen la palabra **desventurados** en el actual castellano; debido al uso de la raíz prefija **mal-**, en el primer caso y del prefijo **des-**, en el segundo caso.

Seco (2002) señala que **mal** es una raíz prefija para formar palabras compuestas. En la terminología de Lang, se podría calificar a la palabra *mal*, componente de la palabra en análisis, como un prefijoide. Sobre el prefijo **des-** (ver 4.1. Ej. 2).

Actualmente solo se usa **desventurado(s)**.

3.3.3 Palabras parasintéticas con aparente ausencia de prefijo

1) **MR(-suf)**

a) **bastecida**

b) **ruynaban**

a) **bastecida**

- *Antiguamente ouo muchos indios en esta provincia de Andabaylas. Es muy larga, y poseen gran número de ganado doméstico: y en sus términos no tiene quenta lo que hay montes. Y es bien bastecida de mantenimientos: y dase trigo. Y por los valles calientes ay muchos árboles de fructa.* (p. 255)

En el DRAE se registran las formas **bastecer** y **abastecer** con el mismo significado, pero la primera como una forma antigua.

b) **ruynaban**

- *Y así como se tenía cuydado de limpiar por los valles el camino, y renovar las paredes si se ruynaban y gastauan, lo tenían en mirar si algún horcón o palo largo de los que estauan en los arenales se caya con el viento, de tornarlo a poner.* (p. 190).

El DRAE registra **arruinar** y **ruinar** con el mismo significado, pero el castellano actual opta por la primera forma: *arruinar*, con la forma prefijal **a-**.

* En ejemplos a) y b) se observa una aparente ausencia del prefijo **a-**, pero más bien se trata de formas antiguas.

En el DRAE se registra: “**a-**. (Del lat. *ad*). pref. Carece de significación precisa. *Amatar. Asustar. Avenar*”. Como parte de la formación de verbos parasintéticos, Lacuesta y Bustos (1999: 4707) señalan que el prefijo **a-** es productivo para la

³¹ La palabra latina es **intervenire**.

creación de neologismos (agringarse, azonzarse). Los autores explican que “estos verbos tienen valor causativo y pueden pronominalizarse tomando así valores incoativos” (*achatar(se)*, *afinar(se)*, *aclarar*, *ahondar*, *amansar*). Seco (2000) puntualiza que este prefijo significa “aproximación, unión” (*atraer*), “asimilación de una cualidad o estado” (*agitanarse*).

2) MR(–suf)

enchapar, enchapadas

- *Y en esta fortaleza de Túmbez auía gran número de plateros que hazían cántaros de oro y plata, con otros muchas maneras de joyas: assí para el seruicio y ornamiento del templo, que ellos tenían por sacrosancto, como para el seruicio del mismo Inga, y para **chapar** las planchas deste metal por las paredes de los templos y palacios.* (p. 170)

- (...) *las paredes tenían **chapadas** de oro y plata.* (pp. 122-123).

Si se compara con el castellano moderno las palabras *chapar* y *chapadas* que aparecen en los ejemplos, tendremos las primeras sin el prefijo y las segundas con el prefijo **en-**.

Acerca del prefijo **en-** [**em-**] en la formación de verbos o participios Lacuesta y Bustos (2000: 4712) indican que éste integra el esquema parasintético /en-.....-ar/ y su valor significativo es “locativo-direccional (“meter algo o a alguien en el objeto designado por el sustantivo base”)” (*embotellar*, *encarcelar*, *encajonar*). Seco (2002) le asigna el significado de “interioridad” (*encestar*) y de “adquisición de un objeto, una cualidad o un estado” (*enflaquecer*, *empapelar*). El DRAE registra las palabras *chapado* y *enchapado*. Pero la primera forma se deriva de acepción coloquial del nombre *chapa*: “**chapa**. (Voz onomat.) f. (...) || 11. coloq. seso, formalidad. *Hombre de chapa*” de la que se deriva posiblemente la forma verbal con esta acepción y de allí el participio *chapado*: “**chapado, da**. (Del part. de *chapar*). adj. hermoso, gentil, gallardo. || 2. ant. Dicho de una persona: De **chapa** (|| seso, formalidad) ~ a la **antigua**. loc. adj. Dicho de una persona: Muy apegada a los hábitos y costumbres de sus mayores”. En cambio, la segunda forma, **enchapado** viene del verbo *chapar* o *enchapar*: “**enchapado**. (Del part. de *enchapar*). m. Trabajo hecho con chapas, chapería”, palabra derivada de *chapa* y ésta, a su vez de *enchapar*: “**enchapar**. tr. **chapar** (|| cubrir con chapas)” o de *chapar*: “**chapar**. (De *chapa*) tr. Cubrir o guarnecer con chapa”.

En el castellano actual están en desuso las formas **chapar** y **chapadas** y mas bien prevalecen las formas parasintéticas **enchapar** y **enchapadas**.

3) MR(–suf)

a) correr

b) conocidos

a) correr

- *Y saliendo del Cuzco por su mandado el factor Yllan Suárez de Carauajal [sic]; embió al capitán Villadiego con alguna copia de Españoles a **correr** la tierra:* (p. 247)

b) conocidos

- *Todos los señores de estos llanos y sus Indios traen sus señales en las cabeças, por donde son **conocidos** los vnos y los otros.* (p. 195).

En el lugar de las formas **correr** y **conocidos**, en los contextos de los ejemplos mostrados, también calzan las formas **recorrer** y **reconocidos**, con el prefijo **re-**.

Sobre este prefijo, Lang explica: “En su uso hiperbólico, en oposición a su función iterativa (cfr. *reconstruir, recomenzar, reverdecer...*) **re-** refuerza el sentido del primitivo al que se antepone, normalmente un adjetivo. (...) La función que desempeña es muy semejante a la de los sufijos aumentativos como *azo-* y *ote-*.” Lang (1990: 236) Urrutia Cárdenas (citado por Lang) afirma que “el prefijo *re-* y el sufijo *-azo*, en el español de Chile, son sinónimos absolutos”. Seco subraya la popularidad de la hiperbolización mediante *re-* en el castellano de Madrid.

Sobre estas dos palabras o formas: **correr** y **conocidos**, y la formas virtuales correspondientes del castellano actual: **recorrer** y **reconocidos**, el DRAE muestra las siguientes acepciones:

De las 45 acepciones de *correr*, tomaremos solo 2 por ser las que se acercan al sentido del contexto “**correr**. (Del lat. *currēre*). intr. Ir de prisa. || 2. Dicho de una persona: Andar rápidamente y con tanto impulso que, entre un paso y el siguiente, quedan por un momento ambos pies en el aire”; aunque también incluye la acepción de *recorrer*: “**recorrer**. (|| Efectuar un trayecto)”.

Los sentidos más relevantes de *conocer* son: “**conocer**. (Del lat. *cognoscēre*). tr. Averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas. || 2. Entender, averiguar, saber, echar de ver. || 3. Percibir el objeto como distinto de todo lo que no es él”.

De 8 acepciones de *recorrer* tomamos 2. “**recorrer**. (Del lat. *recurrēre*). tr. Atravesar un espacio o lugar en toda su extensión o longitud. *El viajero ha recorrido toda España*. || 2. Efectuar un trayecto. *El tren ha recorrido 12 kilómetros*”.

De las 14 acepciones de *reconocer* que el DRAE registra, tomaremos solo la primera porque es la más general y la que más se acercan al sentido del contexto. “**reconocer**. (Del lat. *recognoscēre*). tr. examinar con cuidado algo o a alguien para enterarse de su identidad, naturaleza y circunstancias”.

Actualmente **correr** y **conocidos**, en los contextos dados, son formas vistas como errores, pues están suplantando respectivamente las formas de las palabras **recorrer** y **reconocidos** que tienen otro significado.

CONCLUSIONES

En muchas de las palabras analizadas en el texto: *Crónica del Perú. Primera parte*, de Pedro Cieza de León se muestran mecanismos de construcción semejante al latín o de combinaciones, en muchos casos, diferentes a las del castellano actual, hecho que permite ubicar al castellano plasmado en este texto, por lo menos en lo que respecta a la formación de palabras, como un “castellano de la época colonial”; es decir, como una forma que pertenece a una etapa de desarrollo de la lengua castellana, lengua que se inicia desde el latín. Lo más resaltante en el tema de formación de palabras se concretiza del siguiente modo:

1. De la muestra obtenida, muchas raíces morfélicas, en su estructura formal, son iguales o semejantes a las formas latinas (*natura, frigidísima, delectación, opresos, quasi, amicitia, protestación, sutilidad, sujeto, longura, etc.*).
2. En cuanto a los prefijos de las palabras simples y de las formas parasintéticas, se encuentran a) palabras con formas antiguas que ahora serían catalogadas como palabras con prefijo aparente o cuyo valor es redundante como en *atambor(es), comedio, abajada, allega, desprivado*; b) palabras (que contrariamente al caso anterior) carecen de prefijo y esto se debe a su forma arcaica, tales como *bastecida, ruynaban, chapadas*; c) palabras que toman la forma de otras palabras, mostrando

aparentemente presencia o ausencia de prefijos como *adelante*, *debajo* (por *delante*, *bajo*) o, *correr*, *conocidos*, *más* (por *recorrer*, *reconocidos*, *demás*); d) uso de unos prefijos por otros elegidos actualmente como *entre-* (*entrevenar*) por *inter-* (*intervenir*) y *mal-* (*malaventurados*) por *des-* (*desventurados*).

3. En lo que respecta a los sufijos: a) aparecen las formas o combinaciones más antiguas como *-miento* (*mandamiento*), *-ible* (*convenible*) en vez de *-ato* (*mandato*), *-iente* (*conveniente*); b) se contraponen los sufijos *-ura* (*anchura*, *estrechura*, *largura*), *-dor* (*idolatrador*) *-ción* (*protestación*) a los sufijos regresivos *-o*, *-a* (*ancho*, *estrecho*, *largo*, *idólatra*, *protesta*) que son de tendencia más moderna; c) se usa los sufijos *-os(o)* (*dañosas*), *-or* (*gordor*, *anchor*) por otros elegidos actualmente: *-in(a)* (*dañinas*), *-ura* (*gordura*, *anchura*).

BIBLIOGRAFÍA

- BLÁNQUEZ**, Agustín. 1954. *Diccionario latino-español*. España: Editorial Ramón Sopena.
- BOSQUE**, Ignacio (1996). *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Editorial Síntesis, S. A., Madrid.
- CABRÉ**, María Teresa y Gemma RIGAU 1987. *Lexicología i semántica*. Barcelona. Enciclopedia Catalana.
- COROMINAS**, Joan. 1980. *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Ed. Gredos.
- FÁBREGAS**, Antonio. 2013. *La morfología. El análisis de la palabra compleja*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- GARCÍA DE DIEGO**, Vicente. 1996. *VOX Diccionario Ilustrado Latino-español /Español-latino*. Barcelona: Bibliograf, S. A.
- HAMAWAND**, Zeki. 2008. *Morpho-Lexical Alternation in Noun Formation*. Hamburg: Palgrave / Macmillan.
- LACUESTA**, Ramón y Eugenio BUSTOS G. 2000. "La derivación nominal". En: Bosque, Ignacio / Demonte, Violeta (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid.
- G.1999. *Gramática descriptiva de la lengua española* / coord. por Violeta Demonte, Ignacio Bosque, Vol. 3, (Entre la oración y el discurso. Morfología), ISBN 84-239-7920-2, págs. 4505-4594
- LANG**, Mervin. 1990. *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. Madrid: Eds. Cátedra.
- MARTÍNEZ CELDRÁN**, E. 1975. *Sufijos nominalizadores del español con especial interés a su morfología*. Barcelona, Ediciones de la Universidad.
- MATTHEWS**, P. H. *Morfología. Introducción a la teoría de la estructura de la palabra*. Madrid, 1980.
- MENÉNDEZ PIDAL**, R. - Tovar, A. 1957. Los sufijos con *-rr-* en España, especialmente en la toponimia. «Boletín de la Real Academia Española», XXXVIII, 161-214.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA**. 2,001. *Diccionario De La Real Academia Española. Vigésima Segunda Edición*.
- SECO**, Manuel. 2,000. *Gramática esencial del español*. Madrid: Aguilar.
- VARELA ORTEGA**, Soledad. 1990. *Fundamentos de morfología*. Madrid: Editorial Síntesis.
- _____ 2005. *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Editorial Gredos.

Usos del morfema {- it-} en el español coloquial limeño

Rómulo F. Quintanilla Anglas
UNMSM
rquintanillaa@hotmail.com

RESUMEN

El morfema {-it-} es una clase de morfema derivativo del tipo 'apreciativo'. Dentro de los estudios morfológicos de la lengua española, se le atribuye contenidos semánticos relacionados con la 'dimensión' y la 'afectividad'. En el presente artículo daremos cuenta de casos en los cuales el

mencionado morfema es usado para expresar connotaciones valorativas que no son precisamente las canónicas que se describen en estudios de gramática española. Posiblemente, sea la tendencia generalizadora de ciertos tipos de hablantes el factor que propiciaría que estos relacionen libremente el mencionado morfo con raíces gramaticalmente no habituales y que la normativa considera incorrectas. Sin embargo, los matices semánticos con los que son usados en la variedad coloquial hablada en la ciudad de Lima constituyen un recurso comunicativo muy productivo, básicamente, en hablantes que de algún modo están relacionados con la lengua quechua. En este artículo daremos cuenta de esos usos que, aparentemente, vienen ganando espacio en otros sectores de hablantes.

PALABRAS CLAVE: morfema apreciativo, uso coloquial, derivación.

ABSTRACT

{-it-} is a kind of derivative morpheme 'appreciative' type. The morphological studies of the Spanish language, is credited with semantic content related to the 'dimension' and 'emotional'. In this article we will give account of cases in which the mentioned morpheme is used to express value connotations which are not precisely the canonical described in studies of Spanish grammar. Possibly it is generalizing certain types of speakers trend factor that would encourage that these interact freely the mentioned morph with roots grammatically not usual and legislation considered incorrect. However, the semantic nuances that are used in the colloquial variety spoken in the city of Lima are a very productive communication resource, basically, in speakers that are in some way related to the quechua language. In this article we will give account of these uses, apparently it comes winning space in other areas of speakers.

KEYWORDS: appreciative morpheme, colloquial usage, derivation.

INTRODUCCIÓN

La lengua española, como cualquier otra, se manifiesta a través de distintas formas, sobre todo, en la oralidad, dando cuenta con ellas del carácter variable y heterogéneo del sistema en uso. Valoraciones no científicas dividen las hablas o vocablos en estándares y otras que no alcanzan este estatus social. La aparición de formas no estándares suele tener distintas causas: geográficas, culturales, sociales, etc. (ser producto del contacto de lenguas).

Una de las consecuencias lingüísticas del contacto de lenguas quechua- español es el uso generalizado del morfema {-it-}, que los hablantes adhieren a raíces no solo nominales y adjetivales, sino también a otras clases de morfemas lexicales no contemplados por la morfología de la lengua española; se trata de un fenómeno que ha dado lugar a una variedad de español andino (Cerrón, 2003:15) desarrollado mayormente por hablantes bilingües y, con menos frecuencia, por hablantes monolingües indirectamente relacionados con el quechua.

Las consecuencias lingüísticas originadas por el contacto del español con lenguas amerindias, en este caso con el quechua, comenzaron ya muchos años atrás, según da cuenta la literatura lingüística. Claro está que los aspectos de este fenómeno que llamaron más la atención de los estudiosos han sido distintos en las épocas y en los autores.

José Martínez de Souza (1995: 251)³² señala que en Hispanoamérica hay una rica tradición lexicográfica. Menciona que tal actividad empezó con Pedro Mártir de Anglería en 1516. Este autor publicó un breve glosario de palabras indígenas con sus equivalentes en latín titulado *Vocabula*

³² José Martínez de Souza: *Lexicografía práctica*. BIBLIOGRAF. S.A. Barcelona, España.

bárbara. En 1608, Pedro Fernández Castro Andrade publica un *Glosario de voces peruanas*, probablemente –señala Martínez de Souza– sea el primer glosario del español de América con explicaciones en español.

Rodolfo Cerrón-Palomino (2003:125), en un artículo que titula “*La temprana andinización del castellano. Testimonio de Diego Dávalos y Figueroa*” (1602), autor de *Miscelánea austral*, señala la importancia de los datos que ofrece, pues, a diferencia de otros autores, Diego Dávalos y Figueroa señala la influencia inversa a la mencionada hasta entonces, esto es, la influencia que ejercen el quechua y el aimara sobre el español.

Se puede inferir, de trabajos recientes, que el proceso empezó temprano y no ha cesado. Una prueba de ello es el uso del morfema que nos ocupa en esta ocasión. No es porque el morfema {-ít-} sea una unidad de la lengua quechua; lo que sería la causa más aparente es la *tendencia generalizadora* de los hablantes; esto es, la influencia del quechua, a través de sus hablantes, se daría por el uso generalizado del morfema {-it-} que los hablantes hacen del mencionado morfema en distintas situaciones de comunicación.

Se podría suponer que durante el proceso de aprendizaje del español, los hablantes identifican el alomorfo {-it-}, la marca de diminutivo más productivo de la lengua española, y lo relacionan con distintas raíces y temas para derivar palabras no aceptadas como estándares: *poquito, poquitito, poquitito, chiquito, chiquitín, etc.*

En la ciudad de Lima, debido a su carácter cosmopolita, convergen hablantes de distintas zonas del país. Tales hablantes llegan con sus costumbres y sus hábitos lingüísticos cotidianos, generalmente, con rasgos de una variedad del español andino.

Debido a la convivencia ya larga entre la lengua quechua y el español, durante la comunicación los hablantes suelen intercalar unidades de una de las lenguas con las de otras. Por ejemplo, el verbo ‘apachar’ (hacer llevar algo) es un híbrido formado por la raíz verbal quechua {-apa-} ‘llevar’+ {chi-} ‘causativo’ a las cuales se añaden los sufijos del español /-a-/ vocal temática + el morfema verbal {-r} de infinitivo; la consecuencia es la formación de una palabra híbrida.

Casos de la tendencia de uso por *analogía* (generalización) se observa en el uso del pronombre personal átono de primera persona singular “*me*”, en posición enclítica que, algunos hablantes utilizan relacionándolo con morfemas lexicales inaceptables por la gramática normativa: “colabórame”, para solicitar que se colabore con el solicitante, ya sea comprándole o donándole algún producto; “sencillame”, para solicitar el cambio de algún billete o moneda en otras de menor denominación; “estoy yéndome”, una suerte de falsa reflexividad para señalar que es el hablante quien se dirigirá hacia algún lugar; tampoco es raro oír expresiones como “*Siempre me vienen a diario con toditos sus hijos*”, “*No me vengas a mí con tonterías*”, “*Me tiene de su sirviente*”, etc.

Tal generalización también se refleja en el uso que se hace de otros vocablos en expresiones como el que se observa en este corto diálogo:

- ¿Tú lo compras o yo?
- Entonces...
- ¿En Abancay no estará **más** menos?

Uso del adverbio de cantidad “más”, como modificador no admitido del adverbio *menos*, por *analogía*, pues este adverbio de cantidad se relaciona regularmente con otros adverbios: *lejos, cerca, temprano, etc.*, o adjetivos: *hermoso, sereno, etc.* En este corto diálogo “**más**” está modificando al adverbio “menos”, a su antónimo. Semejante uso generalizado se observa también expresiones como “*Ya está más mejorcito de su tos*”; “*Ahora más le está fastidiando su rodilla derecha*”; “*Este está más mejor que ese*”; “*Ese parece más un chuto chullu*” (‘gorro de chutu’). Aunque estos usos no

están aún muy difundidos, de todos modos ilustran la tendencia al uso generalizado, por analogía, de elementos morfológicos y léxicos.

Poco común en Lima, pero otros ejemplos de generalización y uso *analógico* en la lengua española, se da, por ejemplo, en partes de la sierra norte de nuestro país. Por ejemplo, no es raro oír expresiones como “Esa chacra es de mi hermana la mayora”, o despedidas como “Adiós amorcita”, “Yo no me lloro por mi mujera”³³, etc., donde se observa el uso analógico del morfema {-a} marca del “género femenino”. Como se observa, se trata de ejemplos que muestran la tendencia al uso generalizado de la regla morfológica referida al ‘género femenino’.

No es difícil comprobar que los ejemplos presentados no son aportes léxicos (préstamos) del quechua al español; se trata de usos analógicos de palabras o morfemas en combinaciones no admitidas por la gramática: *‘más mejor’, *‘más menos’, etc. Ejemplos que ilustran la primacía de los contenidos semánticos sobre las formas.

Los ejemplos observados hacen suponer que es el nivel léxico el dominio más adecuado en el cual los hablantes suelen acumular los conocimientos más directos (naturales) que obtienen de la realidad y en donde se vislumbran las posibilidades de los distintos usos lingüísticos. Pero también parece ser que la formación de unidades léxicas, usando flexiones y derivaciones comprueban la gran capacidad creativa de los hablantes y el carácter social de la lengua.

El presente artículo es un trabajo descriptivo sobre los usos del morfema {-it} en el español coloquial hablado en la ciudad de Lima, donde es usado en distintas combinaciones léxicas que rebasan los usos reconocidos formalmente en la lengua española. Sin embargo, no descartamos que tales formas también estén siendo usadas en otras zonas del país.

1. EL PROBLEMA

Es sabido que las lenguas varían y que muchas de las variantes iniciales pueden desembocar en cambios en una lengua; está comprobado, asimismo, que el contacto de lenguas produce interferencias e interinfluencias entre las lenguas que se contactan y “conviven” cierto tiempo; se observa también que la influencia lingüística puede ser mayor en una dirección más que en otra, debido, entre otras causas, al factor *prestigio*.

Observaciones preliminares sobre el tema que nos ocupa, esto es, el uso generalizado (analógico) del morfema {-it-} en el español, permitió inferir que tal uso está ganando espacio y no se limita a zonas dialectales geográficamente identificadas como andinas, sino también en zonas donde han convergido hablantes o grupos de ellos. Sin embargo, aún es muy poco lo que se sabe sobre otros aspectos del fenómeno; por el momento, el problema podría plantearse a través de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué características tienen sus usuarios?
2. ¿Con qué valores semánticos se usa el morfema {-it-}?
3. ¿Qué tan difundido está tal uso de dicho morfema en el español hablado en Lima?

2. UNIVERSO DEL ESTUDIO

El universo observado para el estudio del uso analógico o “generalizado” del morfema {-it-} comprende hablantes bilingües quechuaespañol residentes en la ciudad de Lima. Observaciones casuales y programadas permitieron identificar dos grandes grupos de hablantes que hacen uso generalizado de tal morfema: (a) hablantes bilingües quechua-español de ambos sexos y (b) hablantes monolingües del español de padres bilingües o que vivieron en un contexto del español andino.

³³ Letra de un huayno sureño cantado por el dúo Ayacucho.

Utilizando datos obtenidos a través de grabaciones, tanto espontáneas como programadas, de conversaciones entre hablantes bilingües, se confeccionó un cuestionario ad-hoc que se aplicó un total de 55 hablantes: 20 varones y 20 mujeres adultos bilingües, cuyas edades frisaban entre los 35 y 60 años; 10 mujeres y 05 varones jóvenes monolingües hablantes de español de padres bilingües de edades entre los 18 y 25 años.

3. OBJETIVOS

A través de estudios morfológicos es posible alcanzar varios objetivos; en esta ocasión se da cuenta de cómo el contacto de lenguas (a través de hablantes bilingües quechua-español o monolingües indirectamente relacionados con el quechua) es un factor de la variación lingüística. El interés central del artículo es dar cuenta de formas lingüísticas usadas por hablantes radicados en la ciudad de Lima que hacen uso del morfema {-it-} de manera generalizada, posiblemente por analogía. Se tratará de presentar e interpretar formas de una lista de expresiones en los que aparece el morfema {it-} con valores distintos a las reconocidas oficialmente. En ese afán se puede señalar dos tipos de objetivos:

a) General:

Comprobar las características particulares de los hablantes que usan el morfema {-it-} de manera generalizada, incluso relacionado con raíces no contempladas por la morfología del español.

b) Específicas:

Señalar los usos y los sentidos con los que se usa el morfema {-it-} en el español coloquial usado en Lima.

4. HIPÓTESIS

- (a) El uso del morfema {-it-} de manera generalizada está ampliando su ámbito geográfico y social.
- (b) Los hablantes que hacen uso menos controlado del mencionado morfema se caracterizan por estar relacionados con el quechua o el español andino.
- (c) La generalización analógica de uso del morfema {-it-} es más frecuente en hablantes bilingües quechua-español.

5. JUSTIFICACIÓN

No hay aún un estudio específico sobre el uso del morfema {-it-} adherido a morfemas léxicos o raíces, formando palabras históricamente no aceptadas por la normativa, ni descritas por la gramática. En el español coloquial hablado en Lima, se presenta este fenómeno lingüístico generado por hablantes que tienen algún tipo de relación con el quechua. El uso generalizado del morfema que nos ocupa en esta ocasión está ganando espacios, incluso entre hablantes con educación superior; de modo que dar cuenta de ello podría constituir un aporte a la disciplina lingüística en general, sobre la variación y el cambio lingüísticos, a la gramática del español y a la misma normativa.

6. METODOLOGÍA

El acopio de datos se llevó a cabo durante varias visitas que realizamos a la ciudad de Huancayo, entre los años 1999 y 2004. El propósito fue obtener datos sobre características del español andino hablado en la ciudad de Huancayo, como parte del proyecto “El español regional del centro” concebido para ser desarrollado conjuntamente con los estudiantes del curso Dialectología que impartimos en la universidad. El procedimiento inicial consistió en grabar expresiones espontáneas en distintos lugares de la zona: conversaciones y narraciones sobre costumbres, producción agrícola, fiestas patronales, mitos, etc.

Del mismo modo se procedió en la ciudad de Lima, esta vez con la atención dirigida específicamente al uso del morfema {-it-}, pues durante el análisis de los datos obtenidos en parte del español andino, se llegó a la conclusión preliminar de que hablantes del lugar hacían un uso “no controlado” de tal morfema. Se comprobó asimismo que residentes en la ciudad de Lima, que habían asistido a una fiesta patronal en Huancayo, hacían similar uso del morfema que nos ocupa.

Los datos obtenidos sobre el uso del mencionado morfema sirvieron de base para la elaboración de un cuestionario ad-hoc. Se buscó con ello comprobar si una expresión como “*abajito déjalo*” (a) era entendible, (b) si era usado, (c) con qué significado. Expresiones similares como “*encajonadito nomás las cositas déjalo*”, mostraban que tal uso era bastante libre y contenían una carga semántica más subjetiva que objetiva.

Un primer filtro nos permitió inferir que, al menos, existían dos grupos de usuarios que hacían uso “no controlado” del mencionado morfema:

- (1) Hablantes bilingües quechua-español residentes en Huancayo o en Lima, que usaban el morfema {-it-} con más frecuencia y
- (2) monolingües hablantes de español, con alguna relación indirecta con el quechua, por ejemplo, de padres bilingües o que ellos mismos vivieron algún tiempo en zonas donde se habla una variedad andina del español. Estos hablantes usan el morfema en cuestión con menor frecuencia.

Posteriormente, se aplicó el cuestionario de veinte ítems a hablantes que al igual que sus padres nacieron y residen en la ciudad de Lima, aparentemente sin ninguna relación con el quechua. Los resultados permitieron comprobar que estos entienden los enunciados donde aparece {-it-}, pero que no los usan con tanta libertad; solo lo hacen en expresiones ya populares y de uso bastante difundido como ‘*poquito*’, ‘*solito*’, ‘*cerquita*’, etc.

7. MARCO TEÓRICO

Los estudios lexicográficos que relacionaron la lengua española con lenguas amerindias empezaron -a decir de algunos estudiosos- desde la primera década del siglo XVI. La bibliografía sobre el tema no es muy abundante, pero la información con que se cuenta es precisa.

José Martínez de Souza (1995: 2251) señala que en Hispanoamérica existe una rica tradición lexicográfica. Que tal actividad empieza con el trabajo de Pedro Mártir de Anglería, el año 1516, cuyo trabajo lo tituló *Vocabula bárbara*. Se trata-señala Martínez de Souza- de un breve glosario de palabras indígenas de América con sus equivalentes en latín.

Pedro Fernández Castro de Andrade publica el año 1608, el *Glosario de voces peruanas*. Según Martínez de Souza, se trataría del primer glosario del español de América con explicaciones en español.

Un seguimiento sobre trabajos de esta naturaleza, le permite a Rodolfo Cerró-Palomino obtener información valiosa que aprovecha, con la sagacidad y las virtudes que le conocemos, para darnos a conocer aspectos de la relación castellano-quechua, castellano-aimara a través de artículos, ahora reunidos en un libro titulado: *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales* (2003). Algunos de estos artículos contenidos en el mencionado libro, se titulan “*La temprana andinización del castellano peruano*”, “*La forja del castellano andino o el penoso camino de la ladinización*”, “*Calcos sintácticos en el castellano andino*”, “*Un antiguo sustrato aimara en el castellano andino*”, etc.

En el primer artículo mencionado, da cuenta de autores que él llama “*gramáticos y lexicógrafos indianos*”; señala que son quienes tempranamente informaron sobre los fenómenos de contacto lingüístico surgido en nuestro medio. Refiere autores y los trabajos que realizaron al respecto:

- Observaciones fonéticas de Ludovico Bertonio en relación con el habla de los bilingües de aimara y castellano.
- Comentarios de Domingo de Santo Tomás respecto de los procesos de nativización del léxico “cultural” castellano por parte de los quechua-hablantes.
- Las advertencias que hizo Diego González Holguín en relación con el orden cambiante de los elementos de la oración entre los bilingües quechua-castellanos.

Es importante señalar, como lo hace Cerrón-Palomino, que los autores que se ocuparon de dar cuenta del fenómeno de contacto entre el español y las lenguas amerindias conocían ambos sistemas. Es el caso, por ejemplo, de Diego Dávalos y Figueroa (1602).

“Como se echará de ver, las observaciones de Dávalos y Figueroa tiene la virtud de provenir de alguien que no solo conocía el mundo andino, sino que también poseía por lo menos los rudimentos de las dos lenguas mayores del antiguo Perú: el quechua y el aimara” (2003: 126).

Como se infiere de los datos consignados, la interinfluencia entre el castellano y las lenguas amerindias, como producto del contacto, comenzó casi desde la llegada de los europeos; hoy podemos ver que es un proceso que continúa.

8. MORFOLOGÍA DERIVATIVA: EL MORFEMA APRECIATIVO {-IT-}

La morfología derivativa del español se caracteriza especialmente por un extenso repertorio de sufijos denominados *apreciativos*, *afectivos* o *expresivos*, que alteran semánticamente la base de un modo subjetivo emocional, pero sin cambiar su categoría gramatical. Los morfemas apreciativos se suelen dividir tradicionalmente en *diminutivos*, en *augmentativos* y en *peyorativos*. Los diminutivos transmiten una idea de pequeñez o afectividad que se expresa a través de diversos alomorfos. Respecto al morfema que nos ocupa, este se expresa a través de los alomorfos {-ito, -cito, -ecito}. (Véase Mervyn Lang, 1997: 126).

En esta ocasión, no se discutirá si el morfema {-it-} es un sufijo o un infijo; la atención estará puesta en cómo y con qué valores lo usa el hablante en las distintas situaciones de comunicación.

Los sufijos tradicionalmente considerados *apreciativos* pertenecen a una agrupación particular, no siempre basada en el concepto de “*apreciación*”, sino en su “*comportamiento*” lingüístico. Se los trata con algún grado de particularidad porque tiene algunos rasgos específicos, porque forman un grupo tradicional y por el gran volumen de estudios a que han dado lugar (Ramón Almela, 1999: 98).

González Ollé acepta que los apreciativos son derivativos, pero les niega valor semántico; señala: “La formación de diminutivos [...] no da lugar a nuevos significados, sino a una alteración cuantitativa o emocional del significado originario”. Señala, además, que los diminutivos “nada significan de por sí”, que su valor se reduce a una especie de llamada de atención, de énfasis (G. Ollé, 1962:269-270).

Soledad Varela O. (1990) señala que los sufijos ‘apreciativos’ o ‘evaluativos’ son llamados así por el tipo de significado que transmiten; aunque estos significados no se pueden atribuir a un sufijo en concreto, pues la carga apreciativa o afectiva que puedan aportar está en función de la base léxica a la que se adjunten e, incluso, de la ocasión en que se producen y de la intención del hablante.

En otros de sus trabajos, Varela señala que “los nombres abstractos no se diminutivizan”; señala como ejemplo la palabra *verdad* de la cual –señala– que no puede decirse * ‘verdadita’ (Varela, 2009:47). Sin embargo, en el español andino (hablantes mucho tiempo radicados en Lima), no es raro oír la expresión como *“verdacito”, usando el alomorfo {-cit-}.

En la *Nueva gramática de la Lengua española* (2009: 627), se señala que los apreciativos son sufijos que se añaden a numerosos sustantivos y adjetivos, y ocasionalmente también a otras clases de palabras, para expresar tamaño, atenuación, encarecimiento, cercanía, ponderación, cortesía, ironía, menosprecio y otras nociones –no siempre deslindables con facilidad- que caracterizan la valoración afectiva que se hace de las personas, los animales o de las cosas.

Señala que, en algunos casos, el hablante expresa con estas voces (apreciativos en general) algunas cualidades objetivas de lo designado, generalmente el tamaño; en otros muchos manifiesta alguna valoración de carácter exclusivamente subjetivo. Señala que los diminutivos, entre otros alomorfos son {-ito-} e {-ita} y que son los más extendidos en la actualidad en todo el mundo hispánico (pág. 630).

Para efectos de nuestra descripción consideraremos que el morfema es {-it-} y que las vocales que aparecen con {-it-} son morfemas de género gramatical. Soledad Varela (1990) lo señala de este modo:

“Por lo que respecta al diminutivo, el sufijo –ito tiene la facultad de cambiar la marca de género del nombre de la base, recuperando, por así decir, los alomorfos prototípicos o canónicos del género masculino (-o) y del femenino (-a), cuando tales marcas no se manifiestan en la base” (pág. 88). Para ilustrar su afirmación segmenta las palabras *man-it-a*, *jef-ec-it-o*, etc.

9. CARACTERÍSTICAS DE LOS MORFEMAS APRECIATIVOS

Con el objeto de dejar sentada nuestra posición respecto al morfema apreciativo {-it-}, señalamos algunas características que lo distinguen de los morfemas derivativos significativos y de los flexivos.

- Adherido a morfemas léxicos, no modifica la categoría ni el significado de este. Por ejemplo, en el par: libro → libr-**it**-o, el hecho de añadirle {-it-} al lexema {libr-} no modifica la clase de sustantivo al que pertenece porque *librito* sigue siendo sustantivo o nombre. Respecto al significado, si se dice ‘librito’ no deja de ser ‘libro’, solo se señala su dimensión (o afecto).
- No es obligatorio, a pesar de que el hablante lo usa para señalar diversos valores apreciativos y casi con todo tipo de raíz o lexema: *diecito*, *apegaditos*, etc. Quizá esta sea la característica determinante que lo avala como derivativo apreciativo, esto es, no es flexivo.
- El morfema {-it-} puede seguir a otro apreciativo, incluso alguno que señala un valor gramatical opuesto: *“Ese saloncito es para los jóvenes; pueden pasar por ese portoncito”*. En este caso, se ha echado mano a uno de los alomorfos que expresan “diminutivo” → {-**cit**-} debido a que sigue al aumentativo {-on} (*cabezoncito*, *peluoncito*, etc.):

Sala → sal -**ón** → sal -**on-cit**-o (lexema, lexema + -on- ‘aumentativo’ + -cit- ‘diminutivo’)

- Expresan contenidos apreciativos de afecto en ciertas palabras gramaticales: Luis > Luis**ito**; de dimensión en otras: cerca > ‘cer**quita**’, Debido a la posibilidad que tiene {-it-} de anexarse con diferentes lexemas, parecería que expresara más valores apreciativos de los que se le señala, a partir del significado base “*de menos tamaño*” (pequeño). Más adelante se verá tal fenómeno.

10. De los informantes.

La afirmación de que son hablantes bilingües Q-E quienes hacen uso poco controlado del morfema {-it-} se basa en registros como siguiente:

- Señora, ese pastel**cito** deme.
- Envuelva para llevar; con ese papel**cito** nomás.

El hablante es bilingüe Q-E, docente universitario, de 68 años de edad y radica en la ciudad de Lima desde los 12 años. Ello hace que se descarten las variables edad o grado de educación.

- ¿Segura que esta vez traerás el libro?
- Sí, verdacito, profesor, verdacito.

El hablante es bilingüe Q-E, de 28 años de edad, es profesora de centros preuniversitarios y radica en Lima desde los 8 años.

- Un conocido escritor y poeta cusqueño, bilingüe Q-E, docente universitario, en una charla que ofrecía sobre asuntos literarios, hacía alusión a los antiguos “populibros” que la Municipalidad de Lima obsequiaba, dijo lo siguiente: “Eran unos libritos chiquitos”.
- Una señora de 56 años de edad, bilingüe Q-E, ama de casa, con estudios de primaria. En una carnicería, al mismo tiempo que le alcanzaba un pedazo de carne al vendedor le dijo: “Estito masito échele.
- Una conocida cantante de cumbia, monolingüe (español), de 32 años de edad, de padres bilingües Q-E. En una ocasión que fungía de jurado en un concurso de imitación que terminaba, expresó: “¡Qué penita que esto ya termine”!

Los ejemplos anteriores como los otros que presentamos permiten comprobar que la característica común de los mencionados hablantes, a excepción de la cantante de cumbia, es la condición de ser bilingües quechua-español.

11. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DEL CORPUS

Partimos de la suposición que el uso generalizado (uso analógico) del morfema {-it-} es originado por características estructurales y semánticas del quechua; el carácter sufijal-aglutinante (la idea de añadir) de la lengua. Por ejemplo, además de usarse con sustantivos, el morfema quechua {-ta} puede adjuntarse a adjetivos, para modificar verbos, esto es, convertirlos en adverbios:

qam allinta rimani ‘tú hablas bien’.

El morfema diminutivo del quechua es {-cha-}. Como en el español, puede expresar los conceptos de dimensión menor: *chacracha* ‘chacrita’, *punkucha* ‘entradita’, etc., o puede expresar afecto: *urpicha* ‘palomita’ con el significado de belleza, delicadeza, etc., es decir, con significados connotativos o subjetivos. Una característica quechua hace suponer al hablante que el morfema {-it-} en el español puede ser utilizado con todo tipo de raíces.

Veamos ejemplos con el morfema sufijo quechua {-ta}.

Wasita ‘la casa’ (nombre)
 Carlستا rikachkani ‘estoy viendo a Carlos’.

También {-ta} se puede utilizar en lo que sería un complemento circunstancial de lugar:

“Limata risun” ‘iremos a Lima’

La expresión canónica quechua es *paqarinmi qamasaq* ‘mañana vendré’; sin embargo, muchos hablantes aceptan que es posible expresar con el mismo significado la expresión *pajarinta qamasaq*. Esto es con {-ta} relacionado con el adverbio de tiempo.

Para la interpretación de los sentidos con los que se usa el morfema {-it-}, se sigue el siguiente orden: se presenta la palabra donde aparece el morfema {-it-}, luego el contexto en que aparece la palabra y el significado o sentido con el que ha sido utilizado. Por ejemplo, en la expresión

'verdacito, no te miento', {-it-} expresa la idea de 'seguridad' o 'reafirmación' de lo que se dijo, afirmó o se prometió, es decir, se asegura que lo que se dijo es realmente verdad o cierto.

12. Usos y valores de {-it-} en el habla coloquial de Lima

Se muestran los ejemplos y se señalan, de manera taxonómica, los valores con los que es utilizado el morfema {-it-} en la ciudad de Lima.

1. Acomodadito: "Así *acomodadito* nomás déjalo los papeles". Orden, bien ordenado.
2. Acabadito: "Apenas *acabadita* la charla, me salgo". Tiempo inmediato.
3. Ahorita: "Mañana no, *ahorita* me pagas". Tiempo inmediato, imperativo.
4. Airecito: "Creo que el airecito te caerá bien". Salud, bienestar.
5. Adentrito: "Quédense adentrito sin hacer bulla". "Más adentrito váyanse". Distancia corta, no muy adentro.
6. Alguito: "Eso vendiendo alguito siquiera podemos ganar". Poca cantidad
7. Allicito: "Allicito nomás déjalo, de aquí lo miro". Distancia cercana, a la vista.
8. Apuradito: "Salió apuradito, sin desayunar se ha ido". Tiempo (modo).
9. Aquicito: "Aquicito nomás lo dejé el reloj". Lugar puntual, exacto.
10. Barriguita: "Le duele fuerte su barriguita". Poca intensidad.
11. Calaverita: "Esa calaverita nos cuida nuestra casita". Cariño, respeto.
12. Caminito: "Subiendo por ese caminito, se llega". Dimensión, distancia (angosto, cercanía)
13. Carrito: "Ahora con su carrito ya va a trabajar". Aprecio
14. Casito: "Casito me gana el pan" (Atoro con migaja de pan). Posibilidad de asfixia.
15. Cerquita: "Pasó cerquita la piedra que tiraron". Distancia muy corta.
16. Cuidadito: "Cuidadito con mentirme". Advertencia poco severa.
17. Cuidadito: "Se nota que está cuidadito". Atención, atendido.
18. Curita: "Ya el curita lo ha bendecido las estampas". Afecto, respeto.
19. Delicadito: "El chico ha quedado delicadito de los bronquios". Poca intensidad.
20. Despacito: "Despacito ha salido para no sentirlo". Poca intensidad, silencioso.
21. Diecito: "Solo me faltan leer diecitos hojas para acabar". Poca cantidad.
22. Diocito: "Seguro diocito ha querido llevárselo". Consideración, respeto.
23. Dormidito: "Los encontré dormiditos; no se movían". Profundidad, bien dormidos.
24. Empujoncito: "Ayúdame a darle un empujoncito a mi carro". Distancia, cantidad.
25. Encendidito: "Lo dejas encendidito aunque sea una horita". Poca intensidad, tiempo.
26. Esito: "Casera, esito nomás puedes aumentarlo". Cantidad mínima.
27. Estito: "De estito dame un kilo". Especificación
28. Estito: "Estito nomás nos falta para acabar". Poca cantidad.
29. Favorcito: "Por favorcito, dele esta nota a mi hijo". Solicitud con intensidad. Se usa también con un sentido de suspicacia. "Le hizo el "favorcito"; "Tremendo 'favorcito' que le hizo el juez".
30. Fuertecito: "Fuertecito ha sido el movimiento". Medianamente intenso.
31. Guagüita: "Tu guagüita está con fiebre". Edad muy corta.
32. Hechito: "Este pastelito sí está bien hechito". Con cuidado, corrección.
33. Lejitos: "Todavía lejitos está ese pueblo". Distancia, no muy cerca.
34. Limpiecito: "Todo me lo dejas bien limpiecito". Cualidad, bien hecho.
35. Lomito: "Hoy tenemos lomito al jugo". Menos ingredientes, p. e. sin papas.
36. Madrugadita: "Se fue en la madrugadita, sin despedirse". Tiempo, más temprano.
37. Medidito: "No faltó nada, todo está medidito". Exactitud, cantidad exacta.
38. Milagrito: "Hazme un milagrito, Señor". Modestia, solicitud.
39. Masito: "Eso masito échale, por favor". Poca cantidad.
40. Momentito: "En un momentito lo atiando". Tiempo breve.

41. Nohecita: “Ya de nohecita regresaré todavía”. Tiempo. No muy tarde.
42. Otrito/a: “Ese otrito más déame”. Cantidad, puntualidad, especificación.
“La otrita es la mayorcita”: De corta edad, púber.
“Nos tomaremos otrita copita”. Limitación, esa nada más.
43. Papelcito: “Envuélvame en ese papelcito, señora”. Favor, por favor.
44. Pastelcito: “De ese pastelcito dame una tajada”. Dimensión, tamaño.
45. Penita: “Es una gran penita que el programa ya termine”. Añoranza.
46. Peorcito: “El muchacho está peorcito; no se quita su tos”. Agravar, aumento.
47. Pichanguita: “Vamos a jugar una pichanguita”. Tiempo corto, poco esfuerzo.
48. Pelito: “Ese perrito se salvó por un pelito; casi lo pasó el carro”. Espacio, tiempo corto.

49. Pitita: “Lo pasas una pitita por abajo y lo jalas fuerte”. Dimensión, corta.
50. Poquito: “No nos dio ni un poquito de papa”. Cantidad muy pequeña.
51. Prontito: “Muy prontito sabremos la verdad de todo”. Tiempo muy breve.
52. Ratito: “En un ratito se acabaron las entradas”. Tiempo muy breve, menos expresivo.
53. Reciencito: “calentito, calentito, reciencito salidos del horno”. Tiempo corto, en este momento.
54. Rinconcito: “Por favor, en ese rinconcito nomás póngalo mi taleguita”. Dimensión pequeña.
55. Sangrecita: “Sangrecita le salió de su nariz”. Poca cantidad.
56. Segurito: “Segurito que todavía no has hecho la tarea”. Sospecha casi segura.
57. Solcito: “Felizmente está saliendo solcito”. Cantidad, poca intensidad.
58. Tiempito: “Por favor, dame un tiempito más para pagarte”. Tiempo breve.
59. Tardecita: “Ya se ha hecho tardecita”. “En la tardecita regreso”. Tiempo. No muy tarde.
60. Tempranito: “Tienes que levantarte tempranito”. Tiempo, muy temprano.
61. Todito: “Todito eso se hace rojito con la leña”. Cantidad /intensidad.
62. Vuelcita: “Ya estoy saliendo, a mi vuelcita te entrego todo”. Prontitud, tiempo breve.

CONCLUSIONES

El material acopiado se presta para análisis gramaticales (semánticos) y sociolingüísticos más detenidos y amplios; sin embargo, el espacio ha limitado esta posibilidad. De modo que las conclusiones señaladas tendrán un carácter preliminar.

- (a) El Perú es un país multilingüe, pluricultural que alberga notable cantidad de etnias. Las interrelaciones entre hablantes de diferentes zonas y lenguas ocasionan la aparición de formas lingüísticas denominadas dialectos: interferencias, préstamos, calcos, etc.
- (b) La forma generalizada del morfema {-it-} refleja inseguridad en el dominio de la lengua española.
- (c) El uso menos controlado del morfema {-it-} es realizado por hablantes bilingües quechua-español.
- (d) El uso más controlado del mencionado morfema lo realizan hablantes monolingües de habla hispana, herederos de un español andino o de padres bilingües.
- (e) El uso generalizado del morfema apreciativo {-it-} tiene como causa determinante la condición de bilingüe Q-E de los hablantes; por ello no son variables determinantes la edad, el sexo o el nivel de educación.
- (f) En algunos casos, como “un ratito nomás te lo dejo aquí mi bolsita”, el diminutivo tiene carácter persuasivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMELA, R.** (1999): *Procedimientos de formación de palabras en español*. Editorial Ariel, S. A., Barcelona.
- BAQUERO, J. y REYES, J.** (2011). “El efecto persuasivo de diminutivos e intensificadores en una petición”. *Elementos de pragmática y de teoría de la traducción en textos publicitarios*. Universidad Nacional de Colombia.
- CALAME, G.** (1982): *Etnología y lenguaje. La palabra del pueblo dogon*. Editora Nacional Madrid (España). [1965] Editions Gallimard. París (Francia).
- DRESSLER, W.** (1985): Introducción a la morfología natural. Núcleo, 2,2-18 [Links]
- LANG, M.** (1997) Formación de palabras en español. Ediciones Cátedra, S.A. Madrid.
- LÁZARO, F.** (1999): La derivación apreciativa. Bosque, I. y Demonte, I (cmps.): *Gramática descriptiva d la lengua española* (Vol. 2, pp. 4645-4682) Espasa, Madrid.
- PONCE DE LEÓN, S.** (2014): *Morfemas apreciativos del español: entre la flexión y la Derivación*. Editorial de la UNAM, México [links].
- VARELA, S.** (1990): *Fundamentos de morfología*. Síntesis, S. A. Madrid.
- (2009): *Morfología léxica: La formación de palabras*. Gredos, S.A.

Incorporación de la diversidad lingüística y cultural en la universidad peruana: San marcos y las poblaciones amazónicas³⁴

Jairo Valqui Culqui
jvalquic@unmsm.edu.pe
Karina Salazar
kari.salazart@gmail.com

RESUMEN

³⁴ Este artículo es un justo reconocimiento a la maestra sanmarquina María Cortez y los dirigentes indígenas de ARPI-SC por su labor en conjunto en pro de la educación superior para y desde las poblaciones amazónicas de la selva central.

Este artículo trata sobre la incorporación de la diversidad lingüística y cultural en la universidad peruana: el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y su relación con las poblaciones amazónicas. Para este fin, se analiza la propuesta del Programa Descentralizado en Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe en la Selva Central. Se resalta de este proyecto la reflexión académica, la coejecución, el acercamiento a la realidad y la contextualización del proceso.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad, lingüística, educación, universidad peruana

ABSTRACT

This article is about the incorporation of linguistic and cultural diversity in the Peruvian university: the case of the San Marcos University and its relationship with the Amazonian people. To achieve this goal, we analyze the Programa Descentralizado en Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe en la Selva Central. This project highlights the academic reflection, coexecution, the approach to reality and contextualization process.

KEYWORDS: Interculturality, Linguistic, Education, Peruvian University

INTRODUCCIÓN

La universidad peruana surgió en la colonia como soporte de la cultura oficial y, como sostiene Depaz (2005), para legitimar “la colonialidad del saber dominante entre nosotros” (p. 53).³⁵ La visión y estrategias educativas universitarias se aplicaron sin tomar en cuenta la pluriculturalidad del Perú; por lo contrario, se erigió en contra de ella, pues privilegió la construcción de una sociedad homogénea. De acuerdo con López (2004), la universidad estuvo orientada a la construcción de un ideal de país homogéneo, cultural y lingüísticamente uniforme. Las evidencias de ello son notorias en las disciplinas universitarias, como reflexiona Montoya (2009), sobre la sociología, antropología, la economía y la educación.

Ignorar el componente indígena del país es una especie de pecado original en las carreras profesionales y, también, en las ciencias sociales. Como la sociología trata de la sociedad moderna y la antropología se ocupa de las sociedades primitivas e indígenas, esta simple división europea decimonónica del trabajo sigue siendo un punto de partida para entender las exclusiones, los saberes, las especializaciones y las ignorancias. Los economistas confunden la economía con el sistema capitalista llamado moderno y su ignorancia de los sistemas económicos andinos y amazónicos es simplemente extraordinaria. [...] Los educadores solo tienen en mente la parte occidental criolla del país. Todos saben que en el país hay indígenas. Los conocen, los ven por las calles, los ignoran, los temen. (Montoya, 2009, pp. 129-130)

Esta génesis puede, en un primer momento, explicar por qué la universidad peruana está de espaldas al denominador común del país: su diversidad. Para Depaz, tal vez, las bases de la colonialidad no hayan dejado de afectar la estructura y propósitos de la universidad hasta nuestros días, explicando así su rol en la reproducción de relaciones sociales desiguales.

El reconocimiento de la génesis de la universidad peruana abre la posibilidad de considerar que tal vez la colonialidad no haya dejado de afectar en lo sucesivo la estructura y propósitos de la universidad entre nosotros. Abordamos con ello distintas cuestiones que van desde cuál haya podido ser el rol de la universidad en la reproducción de las relaciones sociales de exclusión hasta

³⁵ Con el inicio del colonialismo en América comienza no solo la organización colonial del mundo sino –simultáneamente– la constitución de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario (Lander, 2000, p. 16).

aquello que en última instancia genera, sostiene y legitima semejantes esquemas de exclusión: la colonialidad epistémica. (Depaz, 2005, pp. 54-55).

Sin embargo, la crisis de este modelo universitario se ha ido vislumbrando desde hace más de una década³⁶. Con respecto al problema que nos atañe: la inclusión de la diversidad en la vida universitaria, Santos propone una reforma que tenga como “objetivo central responder positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes, en lo que ha sido protagonista la universidad durante mucho tiempo, desde antes de la actual fase de globalización capitalista” (Santos, 2006, p. 52). Para este fin, la propuesta reúne a tres instancias participativas: la universidad, el Estado y los ciudadanos individual o colectivamente organizados.

En este artículo, sostenemos que la incorporación de la diversidad en la vida universitaria solo puede ser efectiva en la medida en que los programas o proyectos que se formulen en el espacio académico sean incluidos dentro de las políticas reales de la universidad producto de una reflexión académica y estén coejecutados por ciudadanos colectivamente organizados como pueden ser los movimientos indígenas amazónicos. Esta propuesta toma como punto de referencia la génesis del Programa Descentralizado en Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe en la Selva Central y en su desarrollo se destacan los siguientes 3 puntos: (1) San Marcos y su vocación por conocer el Perú, (2) los estudiantes amazónicos y su primera relación con San Marcos (3) algunas pautas para incorporar la diversidad en la universidad peruana, como es el caso del Programa Descentralizado que se desagrega en (3.1) reflexión académica, (3.2) coejecución de la propuesta, (3.3) acercamiento a la realidad y (3.4) contextualización del proceso.

1. SAN MARCOS Y SU VOCACIÓN POR CONOCER EL PERÚ

Burga (2009) plantea tres periodos históricos en San Marcos que se relacionan con sus principales acciones en el Perú. Desde 1551 a 1862, aproximadamente, la misión principal de San Marcos fue incorporar el Occidente cristiano en el nuevo mundo con una “luz, por supuesto, que venía en las palabras de los padres y doctores de la Iglesia católica, en la escolástica de Santo Tomás, en el mejor de los casos”. Por ello, según entiende el autor, los sanmarquinos del siglo XVII ignoraron los nombres de Inca Garcilaso de la Vega y Felipe Guamán Poma de Ayala, quienes “contrariamente traían otra luz probablemente la andina”; contraria a lo que la universidad de ese entonces legitimaba.

Entre 1862 y 1919, la misión de San Marcos gira hacia un proyecto “civilista” como una universidad liberal. Durante este periodo, la universidad intenta ser una institución educativa al servicio del país, el descubrimiento de sus problemas y la búsqueda de soluciones. San Marcos muestra una vocación por conocer el Perú e incorporar dicho conocimiento a la universidad.

San Marcos, quizá más que nunca, es una auténtica universidad elitista, monopolizada por el ‘Civilismo’ social y sus intelectuales, pero había –por primera vez- una vocación de “conocer” el país y ese conocimiento incorporarlo en la educación superior universitaria, en el conocimiento propio y en la solución de sus problemas formando los profesionales que el país comienza a necesitar. (Burga, 2009, p. 106).

Iniciado el siglo XX, con Carlos Enrique Paz Soldán, aparece la medicina social en San Marcos, que será muy importante para la lucha contra las epidemias y para la proyección de la universidad en vastos sectores sociales que vivían completamente desamparados. Durante este período, San Marcos surge como una universidad científica que contribuye al descubrimiento del Perú, antiguo

³⁶ Santos (2006), identifica tres crisis que debe enfrentar la universidad pública del siglo XXI: la crisis de la hegemonía, de la legitimidad y de la institucionalidad.

y moderno. Encontramos, en un primer momento, a Tello (1880-1947) y Encinas (1888-1958) en la tarea universitaria de incorporar al indio en la nación peruana. En otro momento, Burga ubica al *Seminario de Historia Rural Andina* fundado por Pablo Macera en 1966 como la institución que se preocupa por desarrollar el concepto de historia andina y de desarrollar trabajos con culturas indígenas amazónicas como los asháninkas. También en los últimos años de esta etapa, se reconoce la labor del Instituto de Investigaciones de Lingüística Aplicada (CILA), orientada a las poblaciones amazónicas, sobre todo en temas de Educación Intercultural Bilingüe, sin olvidar otros proyectos como “en la Comunidad de Quinua, Ayacucho, que fue cerrado en 1980, luego de una experiencia de más de diez años, donde Alfredo Torero, Madeleine Zúñiga y otros lingüistas tuvieron una participación muy destacada” (Burga, 2007, p. 108).

2. LOS ESTUDIANTES AMAZÓNICOS Y SU PRIMERA RELACIÓN CON SAN MARCOS

A las tres etapas propuestas por Burga en el apartado anterior, le sigue la propuesta, relativamente reciente, del ingreso de estudiantes amazónicos a las distintas facultades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Esta relación se inicia en 1999 cuando se permite el ingreso directo de estudiantes amazónicos al claustro universitario. Esta relación se formula a través de la Modalidad de Ingreso para Aborígenes de la Amazonía (MIAA).

Para fomentar el desarrollo armónico de la Amazonía, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos permitirá el ingreso directo de postulantes provenientes de las poblaciones aborígenes del país, hasta cubrir un porcentaje no superior del 2% de las vacantes de cada una de las diferentes Escuelas Académico Profesionales. Igual criterio se aplicará en los casos de los héroes del Cenepa y los mutilados por las minas antipersonales de la frontera con el Ecuador y la lucha contra el terrorismo. (Como se citó en Burga, 2009, pp. 105-106).

Esta relación, sin embargo, no se origina en la propia reflexión universitaria, sino en un contexto social y político en particular. De un lado, según Alfredo Rodríguez (2005), esta relación se da como producto de un contexto signado por las pretensiones del gobierno de Fujimori por mostrar un Estado inclusivo a organismos internacionales como el Banco Mundial. De otro lado, desde la década de los ochenta, el movimiento indígena estaba implementando políticas de becas integrales para jóvenes indígenas amazónicos en estudios universitarios, como parte de sus objetivos estratégicos de reivindicación dentro del Estado peruano.³⁷

Sin una reflexión previa en el claustro universitario sobre los pueblos amazónicos en la educación superior, como era de esperarse, esta relación no fue armoniosa; fue, por lo contrario, traumática. A los pocos años de haber ingresado a la universidad, un buen porcentaje de los estudiantes indígenas amazónicos había desertado. Algunos testimonios como el de la recordada lingüista del pueblo shipibo Ketty Sánchez reflejan el choque cultural presente en esta compleja relación.

Fue un gran choque [...] estudiar en la Universidad. Primero por las lecturas que nos daban, las lecturas especialmente de Filosofía, Arte, esos cursos. Las lecturas tenían términos que yo jamás había escuchado y era difícil de comprender. Pero no solo por eso. También a veces no entendía la explicación del profesor, o el profesor hablaba muy rápido. No podría comprender. Claro, mi cultura es diferente, y a esta cultura a la que

³⁷ Según Rodríguez (2004), “en este contexto se produce esta ‘oferta’ de ingreso directo a las universidades, y especialmente a nuestra Universidad de San Marcos. Junto a los jóvenes indígenas se ofreció la misma medida a los ‘combatientes de la guerra con el Ecuador’” (p. 48).

estaba entrando también pues es diferente. La educación también es diferente, entonces como que era un choque (Sánchez, 2005, p. 140).

Siguiendo a Rodríguez, tanto la universidad como el movimiento indígena no estaban preparados para dar el soporte necesario a estudiantes amazónicos en la universidad y se los dejó prácticamente “en manos del destino lo que pueda pasar con ellos”. La deserción estudiantil no se hizo esperar, pues, al poco tiempo, más de la mitad se había retirado de San Marcos. Sin ninguna reflexión, la universidad en vez de entender el problema empezó a constreñir el proceso de ingreso hasta reducir el número de vacantes a las carreras que ofrecía.³⁸ En los primeros cinco años (1999-2003) de implementación de este programa, el número de ingresantes se redujo de 79 a 21 (ver el gráfico 1).

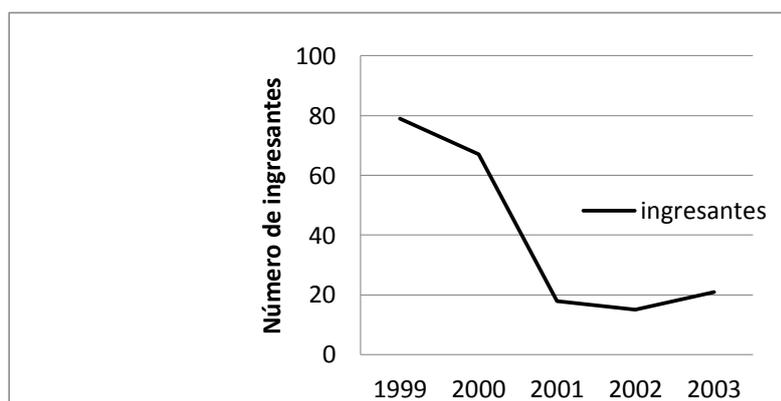


Gráfico 1. Estudiantes indígenas amazónicos según año de ingreso a la UNMSM

Fuente: OTE-UNMSM, 2003

Por su parte, el movimiento indígena tampoco se encontraba preparado para afrontar el seguimiento social y académico de su población joven en la vida universitaria. Como así lo recoge Rodríguez, desde su trabajo con las organizaciones indígenas.

El movimiento indígena tampoco estuvo preparado para esta situación. A pesar de estar clara la estrategia de acortar la brecha educativa en el nivel superior, los medios con los que contaba la organización no lograron amortiguar los efectos de la deserción y el desánimo en los jóvenes indígenas. No supo el movimiento indígena responder con una estrategia adecuada a esta situación de crisis” (Rodríguez, 2005, p. 50).

Pero pese a estos problemas³⁹, como así lo resalta Burga (2007), la experiencia de San Marcos con el ingreso de estudiantes amazónicos es paradigmática. Sin embargo, es imprescindible cuestionarse sobre el cómo y el para qué de este tipo de proyectos: ¿cómo aplicamos los conocimientos alcanzados por la universidad en una propuesta intercultural a nivel superior?

La experiencia de San Marcos con estudiantes nativos de la Amazonía es paradigmática y nos pone frente a los límites y posibilidades actuales de este proyecto. Considero que continuarlo es comprometerse con el futuro, pero para eso tenemos que responder a ciertas

³⁸ “Luego, la universidad empezó a cerrar las puertas a los alumnos indígenas. Comenzó por exigirles promedios altos para mantenerse en los servicios de Bienestar (alimentación, vivienda)”, y continuó con la reducción de vacantes en las carreras que los profesores universitarios consideran “exigentes” y donde el fracaso había sido mayor. Desaparecieron las vacantes de Medicina, Ingenierías, Biología. En las otras Escuelas se fueron reduciendo hasta quedar en 21 vacantes para todos los pueblos indígenas, y para toda la universidad” (Rodríguez, 2005, pp. 49-50).

³⁹ Para un análisis en detalle, revisar Tejada Ed. (2005). *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM* y Burga (2009) “A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2005”.

preguntas, como por ejemplo, ¿cómo y para qué este proyecto? [...] ¿Cómo dar el paso del saber a las prácticas pedagógicas? ¿Cómo salimos del saber arqueológico de Tello, o de la antropología y la lingüística del CILA? (Burga, 2009, p. 114)

3. ALGUNAS PAUTAS PARA INCORPORAR LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD PERUANA: EL CASO DEL PROGRAMA DESCENTRALIZADO

3.1 Reflexión académica

Una de las primeras pautas para incorporar la diversidad en la universidad peruana es que todo proyecto o propuesta parta desde una reflexión académica en el área a trabajar. Para el caso de San Marcos, en general, su vocación por conocer al Perú y sus primeros intentos de establecer una relación académica con las poblaciones amazónicas son antecedente históricos importantes; pero, para el caso del Programa Descentralizado en la Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe fue el Programa de Bachillerato en Educación con Currículo Diversificado en Educación Intercultural Bilingüe, su antecedente inmediato. El Programa de Bachillerato se desarrolló entre los años 2002 al 2006 en los departamentos de Ucayali y Junín, específicamente, para los docentes shipibos y asháninkas de estos dos espacios. Esta propuesta, producto de la reflexión y el impulso académico de la recordada María Cortez, resaltó dos rasgos importantes que luego fueron tomados para el Programa Descentralizado.

El primer rasgo se relacionó con la actividad docente en la aplicación de la EIB en el sistema educativo peruano. Cortez (2001) sostenía que muchos de los docentes bilingües tenían la ventaja de hablar su lengua materna, pero adolecían de principios teóricos y prácticos para conducir realmente una verdadera educación intercultural bilingüe.

Después de más de 40 años de educación bilingüe en el Perú se espera contar con maestros indígenas bilingües, que hagan frente a una acción educativa encaminada a tomar en cuenta la lengua y la cultura de sus educandos. Sin embargo, si examinamos la puesta en práctica de esta acción desde la formación de los profesores, veremos que se ha logrado muy poco; encontramos maestros que, en su gran mayoría, “tienen la ventaja de hablar la lengua, pero que aún no poseen los elementos necesarios para poner en práctica los principios teórico-prácticos que conduzcan a una verdadera formación de educación bilingüe”. (Cortez, 2001, p. 182).

De esta manera, el Bachillerato Diversificado entendía que el desarrollo de la EIB en el Perú requería contar con docentes altamente calificados, especialistas e investigadores de temáticas relacionadas con las tareas que como docente le tocaba asumir. Y, en ese sentido, dicho programa era una herramienta para llenar estos vacíos.

El segundo rasgo se relacionó con la idea de formalizar estos procesos educativos en el nivel superior con la cooperación de las organizaciones indígenas, que de esta manera se convertían en instituciones activas que debían incorporar el componente educativo como parte de su labor política. La primera versión de este programa fue producto de un convenio que sostuvo la Facultad de Educación de la UNMSM con el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha (con el respaldo de la Organización Regional Aidesep Ucayali). La segunda versión, que se desarrolló en Satipo, fue producto de otro convenio con la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC) en coordinación con la Asociación de Maestros Bilingües de la Selva Central (AMABISEC). En ambos casos, el Programa funcionó con la cooperación de otras instituciones como el CAAAP, APECO, RedeIB de la PUCP, Formabiap, entre otras. Subyacía a esta importante estrategia de los convenios entre universidades, institutos y organizaciones indígenas, la voluntad de efectivizar el Convenio 169 de la OIT.

Los programas y servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades

particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales. (Convenio 169-OIT, Art. 27)

En este tipo de relaciones académicas que se iban forjando, Cortez entendía que el proceso debía ser de doble vía. Por un lado, las organizaciones indígenas políticas y educativas se fortalecían institucionalmente con un grupo de profesionales calificados y en condiciones de insertarse en estudios de postgrado. Y, por otro lado, este proceso debía permitir que la universidad reconozca la diversidad de sus estudiantes y que en un futuro muy próximo incorpore a sus sistemas de formación académica y profesional los saberes y valores de las culturas originarias del país. Desde la universidad, María se preguntaba sobre la manera en que San Marcos asumía la diversidad peruana.

¿Cómo viene asumiendo San Marcos ese potencial multicultural? (...) cómo la formación académica que ofrece la universidad parte de reconocer la base del ser humano, de su identidad, de su diferencia, cómo desde la formación de nuestros estudiantes tenemos en cuenta estos aspectos y no privilegamos una sola manera de pensar, una sola manera de construir conocimientos, sino que aprehendemos de esta riqueza multicultural que tenemos en nuestro país, construida y reconocida, especialmente, por la presencia de los pueblos originarios. (Cortez, 2005, p. 32).

3.2 Coejecución de la propuesta: ARPI-SC - UNMSM

La segunda pauta se relaciona con el equilibrio de fuerzas para proponer y desarrollar la propuesta. La estrategia de los convenios con las organizaciones indígenas, la cooperación con diversidad instituciones y el Convenio 169 de la OIT sirvieron como plataforma para formalizar el Convenio Específico de Cooperación Académica y Científica entre la Asociación Regional de Pueblos Indígenas (ARPI-SC) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a través de la Facultad de Educación (RR 05695-R-07). Este convenio permitió desarrollar e implementar el Programa Descentralizado de Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe, Nivel Primaria (RR 00913-R-07) dirigido a la población indígena ashaninka, yanesha, nomatsigenga y kakinte de la selva central. Como mencionan Cortez y Marrou (2007), esta propuesta se adoptó como una metodología de trabajo de la Facultad de Educación de la UNMSM.

Los programas que viene implementando la Facultad de Educación de la UNMSM tienen como objetivo generar una metodología que permita incorporar cada vez más a los pueblos indígenas como interlocutores válidos de su propia experiencia y realidad y desde ella hacer posible la construcción de nuevas propuestas para instrumentar mejor a los docentes en su aula, generando procesos válidos para el desarrollo de habilidades en favor de los niños y niñas de las escuelas EIB. (Cortez y Marrou, 2007, p. 71).

Uno de los principales acuerdos firmados por las partes incide en la coordinación de la coejecución del Programa Descentralizado, el fortalecimiento de la educación de los pueblos originarios de selva central y el diseño y desarrollo del plan de viabilidad pedagógica. Para el cumplimiento del convenio, las partes acordaron los siguientes puntos:

- a) Coordinar la coejecución del Programa Descentralizado en Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas de Selva Central.

- b) Fortalecer la educación superior de los pueblos indígenas ashaninka, nomatsiguenga, yanasha y kakinte de la selva central.
- c) Diseñar y desarrollar el plan de viabilidad pedagógica del programa.
- d) Trabajar de forma conjunta, transparente e informada, desde el respeto y el fortalecimiento a los derechos de los pueblos indígenas.

(Segunda cláusula del Convenio)

3.3 Acercamiento al espacio de implementación de la propuesta

Otra de las pautas importantes es el acercamiento a la realidad donde se implementará la propuesta. Para el caso abordado, se trata del territorio de las poblaciones originarias de la selva central, uno de los espacios amazónicos con más contacto entre la población originaria y poblaciones ‘colonas’ (en su mayoría de origen andino). En este territorio, donde se circunscriben los actuales departamentos de Huánuco, Pasco, Junín, Apurímac, Cusco y Ucayali, se asientan en su mayoría poblaciones de la familia lingüística Arawak, como se muestra en la Fig. 1.

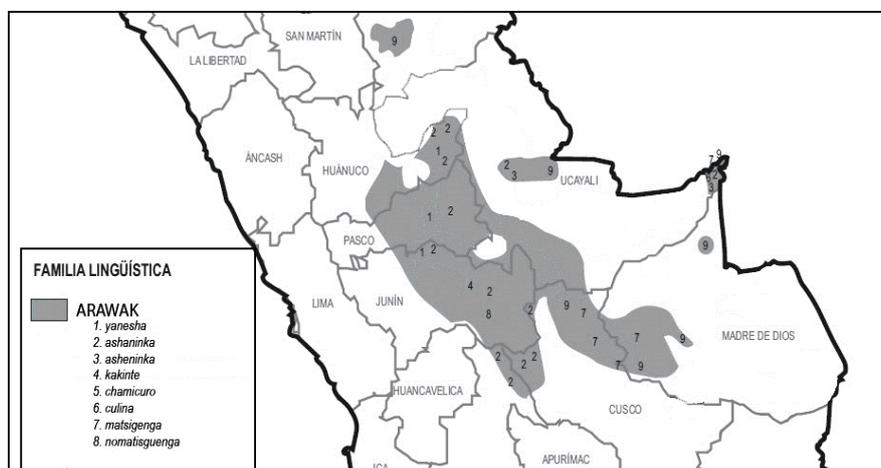


Fig. 1. Ubicación de las sociedades de la familia lingüística Arawak

Adaptado de INEI (2007). El espacio gris representa el asentamiento de las comunidades nativas amazónicas de la familia lingüística Arawak.

Históricamente, a pesar de que la selva central fue un espacio que atrajo el interés de los conquistadores recién en el siglo XVII, los mecanismos de control cultural y económico que ellos ejercieron minó poderosamente sus aspectos culturales como costumbres, conocimiento, etc. Sin embargo, no fue tan fácil el proceso de aculturación; todo lo contrario, la resistencia tomó diversas formas como la sublevación de Juan Santos (Cf. Santos Graneros, 1995).

Para los misioneros de los siglos XVII y XVIII, los indígenas constituían la razón misma de su existencia y esfuerzos. Más aún, estos eran para los misioneros un capital humano, tanto espiritual (almas rescatadas de las tinieblas), como físico (futuros tributarios de la Corona), que no podría ser desperdiciado. Pero para que la potencialidad de dicho capital se realizase los indígenas debían asimilar los usos, costumbres y creencias españolas. (Santos Graneros, 1995, p. 45)

Ya en tiempos contemporáneos, uno de los primeros contactos que se establece en términos educativos no fue solo pedagógico; sino también religioso. La primera escuela bilingüe en la Amazonía peruana funcionó a partir de 1946 bajo la conducción religiosa y pedagógica del

Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Las escuelas del ILV enseñaban a leer y escribir en las lenguas indígenas y en castellano, hecho que ha sido considerado para algunos significativo por la contribución al conocimiento moderno de las lenguas amazónicas (Cfr. Solís, 2002, p. 42); sin embargo, para otros esta actividad atentó contra las culturas peruanas pues su actividad pedagógica estaba acompañada de su discurso religioso y al parecer de las “virtudes” de la cultura occidental (Cfr. Montoya, 2001, p. 168), situación que fue cuestionada por los primeros dirigentes indígenas que paradójicamente fueron formados en este tipo de escuelas.

Ellos [los dirigentes indígenas] fueron los primeros en descubrir que la educación bilingüe religiosa se valía de sus lenguas y no tomaba en cuenta sus culturas; y que los maestros enviados por el Ministerio de Educación desconocían sus lenguas indígenas, sus culturas y humillaban a sus hijos. Fueron también los primeros en cuestionar la educación que sus niños recibían. (Montoya, 2001, p. 168).

Algunas consecuencias del prolongado y desigual contacto entre los pueblos originarios de la selva central y los denominados colonos se perciben en diferentes niveles socioculturales y sociolingüísticos. La relación que uno mantiene con su lengua materna y la manera de entender el mundo ha cambiado en solo dos o tres generaciones en muchos espacios de la selva central. En algunas comunidades originarias, el uso de la lengua indígena se ha supeditado a los padres de familia y abuelos. Uno puede encontrar espacios donde el abuelo ya no se comunica en lengua originaria con su nieto. Por otro lado, como se sabe, las distintas culturas perciben, interpretan y explican el mundo de diferentes formas y, en este proceso, son capaces de distinguir sus entes, las dimensiones temporales y las espaciales. Para las comunidades amazónicas, el ‘territorio’ es un espacio sagrado en el que se pueden comunicar con otros seres, donde obtienen sus alimentos, donde viven, etc. Su territorio puede ser denominado únicamente por el ‘sheripjari’. Sin embargo, el contacto que estas poblaciones mantienen con la cultura ‘oficial’ ha modificado sus bases culturales originarias para denominar sus espacios, así lo comprueba una reciente investigación del CILA: ahora cualquier poblador puede denominar un espacio del territorio.

En épocas recientes, debido a la necesidad de formación de las comunidades nativas, surgen otros denominadores: los pobladores. Así, por ejemplo, para la zona ashéninka pajonalina, cuando se crearon las primeras comunidades nativas, se lograron distinguir asentamientos nuevos, como Nuevo Makoete. Este nombre fue asignado para distinguirlo del Mankoete inicial, el cual quedó deshabitado... (CILA, 2012, p. 32)

Estos cambios surgen producto del contacto con otras poblaciones denominadas ‘colonas’ o ‘choris’⁴⁰. Ahora los jóvenes amazónicos producen café, piña y naranjas para vender y así intentar integrarse al mercado; sin embargo, en este proceso ellos solo son los productores con una mano de obra barata que, encima de ello, atentan contra su propia cultura al desconocer sus productos tradicionales, sus beneficios y su forma de sembrarlos. La reducción de sus tierras para la producción de sus alimentos tradicionales y básicos (así como la destrucción de su bosque) los conmina a depender más de los bienes manufacturados que les ofrece del mercado desde alimentos, vestimenta, útiles escolares hasta las medicinas.

⁴⁰ El contacto puede ser violento. Por un lado, las empresas madereras están arrasando con las áreas forestales de las comunidades y, por otro lado, los insumos de compañías petroleras y del narcotráfico contaminan los ríos y quebradas en distintos puntos de la selva central.

Pero no hay duda de que el contacto más nefasto se relacione con la época de violencia terrorista y militar en las décadas de los ochenta y noventa. Según el análisis que realiza la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), el PCP-SL ingresó rápidamente a este espacio que era por un lado una organización tradicional nativa y por otro lado un espacio de acercamiento a la economía de mercado. Su discurso de igualdad, justicia y bienestar caló entre la población mayor, se enraizó en la población y los reorganizó en función de la guerra interna que trajo como saldo casi el 20% de muertos y desaparecidos⁴¹ en la selva central.

A través de sectores que funcionaban como bisagra entre las comunidades nativas y la sociedad nacional –tales como los colonos provenientes de Ayacucho, profesores bilingües, promotores de salud y luego autoridades nativas– el PCP-SL fue ingresando a esta sociedad en medio camino entre una organización muy tradicional y la economía moderna en la que no terminaba de integrarse. Un discurso de igualdad, de justicia y, sobre todo, de bienestar, caló entre los adultos mayores de los clanes familiares y terminó enraizándose en la población y reorganizándola en función de la guerra.

(CVR, 2006, 81)

3.4 Contextualización del proceso

Una de las pautas para contextualizar el proceso se relacionó con el hecho de considerar que el espacio sociocultural del Programa debía mantener los lazos sociales de los estudiantes con las poblaciones amazónicas de la selva central de las cuales provenían.⁴² Esa relación se mantiene en dos niveles: uno en el espacio físico donde se ubica el programa y dos en las actividades de investigación que los estudiantes realizan en sus propias comunidades de origen. Por un lado, el Programa tiene como sede la comunidad nativa de Arizona Portillo en el distrito de Río Negro (Satipo). Por otro lado, la dinámica de la formación docente, que se prolonga por un periodo de 10 semestres académicos, presenta en cada ciclo un trabajo de campo de 3 semanas en comunidades elegidas con los alumnos.⁴³

Este diseño ha permitido que los egresados se inserten en un corto tiempo a las comunidades nativas de la selva central. La mayoría de los egresados del 2012 se encuentra laborando en instituciones educativas reconocidas como EIB en comunidades nativas de los distritos de Satipo, Pangoa, Coviriali, Villa Rica, Puerto Bermúdez, Río Tambo, Quimbiri en los departamentos de Junín, Pasco, y Cusco. El siguiente cuadro muestra algunas de las comunidades de la selva central donde han laborado los egresados del Programa Descentralizado.

⁴¹ La CVR estima que la cifra más probable de víctimas fatales de la violencia fue de 69,280 personas, cifra que supera el número de pérdidas humanas en todas las guerras externas y guerras civiles ocurridas en el Perú en sus 182 años de vida independiente (CVR, 2004, p. 433).

⁴² Análisis anteriores sobre el contacto académico entre poblaciones indígenas amazónicas y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos habían desvelado que el ambiente sociocultural hegemónico limeño incidía en permanencia en el claustro universitario y en la identidad de los estudiantes (Cf. Tejada, 2005). En el análisis planteado por Burga (2009) sobre San Marcos y el ingreso de estudiantes amazónicos presentado en el apartado (2), se entiende que los estudiantes hubieran preferido una universidad cercana a su contexto y propone “la creación de una nueva universidad regional peruana, en la periferia de sus mundos geográficos y culturales, como paso intermedio a seguir estudios más avanzados en las universidades metropolitanas de Lima” (Burga, 2009, p. 115).

⁴³ Con el fin de garantizar que los futuros maestros mantengan su vinculación con sus comunidades, logren reforzar sus conocimientos sobre la herencia cultural de su pueblo y puedan analizar su problemática actual, además de vincularse al trabajo educativo y plantear alternativas, se decidió que cada ciclo tenga una etapa de trabajo de campo en las comunidades de origen de cada alumno (Cfr. Cortez y Marrou, 2007).

ALTO PURÚS	SONOMORO
OVIRI	ALTO INCARIADO
MARONTOARI	SHIMAPAMGO
CASHIRUVINE	CACHINGARANI
MAINI	MENCORIARI
SAN ANTONIO DE CHENI	OVIRI
MAZAROBENI	

Cuadro 1.
Comunidades nativas donde laboraron los egresados del programa durante el año 2013
Fuente: Elaboración propia

En ese sentido, el trabajo de campo de los estudiantes y la labor de los egresados en las escuelas EIB de la selva central ha repercutido en la propuesta educativa denominada Educación Intercultural Bilingüe. La expectativa en los padres de familia y dirigentes indígenas se evidencia cuando ellos solicitan que los practicantes regresen a las comunidades a realizar sus prácticas profesionales o a enseñar después de que estos egresen. Sus testimonios indican el valor que ahora le asignan a los maestros EIB de sus propias comunidades.

Tienen que seguir viniendo en Boka Kiatari para hacer sus prácticas, aquí necesitamos profesores que enseñen a nuestros hijos en las dos lenguas, necesitamos profesores que hablen nuestra lengua, que tomen masato, que usen cushma, ustedes tienen que seguir viniendo en Boka.

(Jefe de la comunidad de Boka Kiatari)

Nosotros queremos saber cuándo hay ingresos para ir en Arizona, queremos que nuestros hijos estudien en San Marcos como estudian los profesores que ahora enseñaron.

(Comunera de Boca Cheni)

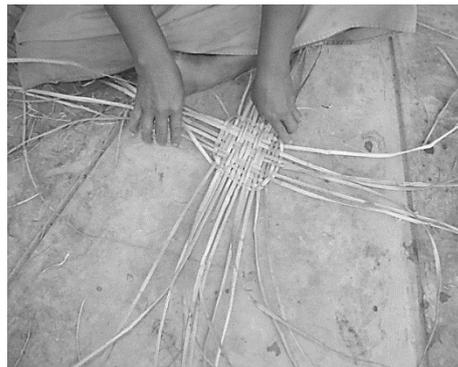
Otra pauta de contextualización se relaciona con la participación de los formadores indígenas dentro de la propuesta académica del Programa Descentralizado que conjuga los ejes de Espiritualidad, Ecología y Desarrollo Productivo, Educación, Sociopolítico y Sociolingüístico,⁴⁴ tal como se precisa en el Currículo Profesional 2006 del Programa Descentralizado. La propuesta no solo incluye la actividad académica de los docentes de la universidad o de instituciones aliadas, sino también la participación de los denominados formadores indígenas pertenecientes a los pueblos atendidos por el Programa. La labor de estos sabios indígenas es de capital importancia dentro de la formación de los estudiantes, ya que ellos son los que se encargan de reproducir las prácticas sociales que los educandos han ido perdiendo en su contacto con la cultura occidental, como se ha mostrado en el punto (3.3).⁴⁵

Fotografía 1. Utilizando el algodón

Fotografía 2. Tejiendo estera

⁴⁴ Estos ejes fueron productos de un diagnóstico participativo sobre la situación ecológica, económica y social en la que viven los pueblos de la selva central. Entre las instituciones y organizaciones involucradas que participaron en su formulación, figuran el CILA, Formabiap, CAAAP, DINEBI, Fundación del Valle, ARPI-SC, Amabiseq, Ugel Satipo, Red de Estudios Interculturales de la PUCP, etc.

⁴⁵ Ver anexo: Fotos sobre la labor de los Formadores indígenas en el PDFEIB



La j
util
del

Se prepara el tejido de una estera para los denominados juegos ancestrales.

Fotografías de Katerin Rojas Severo.

En los momentos en los cuales intervienen los formadores indígenas, estos enseñan distintos aspectos culturales utilizando su lengua originaria (ver Fotografía 1 y 2). Su actividad ha generado una revaloración del conocimiento en los estudiantes del Programa, tal como lo menciona un estudiante del pueblo ashaninka del IX semestre:

Cuando ingresamos a estudiar al programa mucho de nosotros teníamos vergüenza de usar nuestra cushma, teníamos temor de hablar nuestra lengua, mucho de nosotros, conocíamos poco de nuestra cultura. No sabíamos sobre plantas medicinales, no sabíamos el significado de nuestras danzas y cantos, no sabíamos cómo elaborar coronas, etc. desconocíamos muchas cosas de nuestra cultura, pero ahora sentimos que hemos aprendido mucho de nuestro pueblo. Y ahora que realizo mis prácticas trato de enseñar a mis niños y niñas ashaninkas cómo elaborar chotanka, también les enseño cantos y relatos de nuestro pueblo.
(Testimonio de un estudiante del Programa)

CONCLUSIONES

La incorporación de la diversidad lingüística y cultural en la universidad peruana, según la experiencia de San Marcos, trasciende a través de un espectro que se inicia en una reflexión académica sobre el papel de la universidad con los pueblos originarios, la acción de las partes interesadas en un esfuerzo conjunto, el acercamiento a la realidad y la contextualización del proceso. Primero, la reflexión académica dentro de San Marcos ha estado direccionada a propuestas educativas que tomen en cuenta no solo a las poblaciones indígenas del Perú, sino también su conocimiento y forma de producirlo. En este punto, se destaca el trabajo de María Cortez en sus propuestas sobre la Educación Intercultural Bilingüe que tomó forma en proyectos como el Bachillerato Diversificado y el Programa Descentralizado. Segundo, una propuesta educativa que tome en cuenta una propuesta intercultural debe asumir un compromiso en su coejecución. En este caso, el Convenio Específico de Cooperación Académica y Científica entre la Asociación Regional de Pueblos Indígenas (ARPI-SC) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a través de la Facultad de Educación ha beneficiado no solo a la organización indígena y la universidad en su proceso de fortalecimiento y reflexión sobre la diversidad, sino especialmente a las poblaciones objetivo del proyecto. Tercero, es de suma importancia el conocimiento histórico y social del espacio donde se implementará la propuesta. Para el caso de la selva central, la experiencia nos enseña que todavía tenemos el deber de conocer diversos

aspectos sobre las poblaciones originarias del país. Finalmente, la contextualización de la propuesta toma en cuenta el espacio sociocultural donde se aplicará la experiencia, la manera de equilibrar los conocimientos de la academia y de los pueblos originarios y las repercusiones que la propia propuesta generará en las poblaciones indígenas y en la misma universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURGA**, M. (2009): “A propósito de los Estudiantes Indígenas Amazónicos en la UNMSM, 1999–2005”. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 3, 104-116. Accesible en internet://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3779620.
- CORTEZ**, M. y **MARROU**, A. (2007): “Facultad de educación de la UNMSM y organizaciones indígenas: una propuesta conjunta para aplicar programas de formación de maestros en EIB”. *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*. Vílchez, Valdez y Rosales (Editores), pp. 57-75.
- CORTEZ**, M. (2005). “Identidad cultural de los pueblos indígenas de la amazonía peruana: visión y análisis desde la educación superior y la EIB”. Luis Tejada (ed.) *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM* (pp. 23-34). Lima: UNMSM.
- (2001). “Consideraciones acerca de la interculturalidad en el Ucayali”. María **HEISE** (ed.) *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. (pp. 181-191). Lima: Programa Forte-pe.
- INEI** (2007): *II censo de comunidades indígenas de la amazonía peruana 2007*. Lima: INEI.
- LÓPEZ**, L. (2004). Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente. Elsa Vílchez, Silvia Valdez y María Rosales (ed.). *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*. Lima: UNMSM.
- MONTOYA**, R. (2009). “Ausencia de culturas indígenas en la educación superior peruana”. En *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 3, 119-132. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3779670>.
- , R. (2001). “Límites y posibilidades de la educación bilingüe intercultural en el Perú”. En: María Heise (ed.) *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. (pp. 165-179). Lima: Programa Forte-pe.
- RODRÍGUEZ**, A. (2005). “San Marcos y sus estudiantes amazónicos: encuentros y desencuentros”. *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM* (Ed. Luis Tejada). Lima: UNMSM.
- SÁNCHEZ**, K. (2005). “Testimonios de estudiantes amazónicos de San Marcos”. Luis **TEJADA** (ed.) *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM* (pp. 135-145). Lima: UNMSM.
- SANTOS GRANEROS**, F. (1995). *Órdenes y desórdenes en la selva central*. Lima: IFEA-IEP.
- SOLÍS**, G. (2002). *Lenguas en la Amazonía peruana*. Lima: Forte-Pe.

Semiótica y comunicación Teoría de los signos y los códigos

*Emérita Escobar Zapata
CILA – UNMSM
yhemil@yahoo.es*

RESUMEN

En el presente artículo, desarrollamos el tema de la semiótica como la ciencia que estudia los procesos de significación. Como la ciencia que explica e interpreta los mecanismos verbales y no verbales utilizados por el hombre para comunicarse, esto es, para transmitir información sobre diversas realidades; regularmente, lo hace a través de una gama de signos. Esto es comprensible, porque en verdad, el ser humano es un ser simbólico, por excelencia: crea, emite e interpreta signos, y a su vez, los organiza y sistematiza a través de los códigos, en uno y otro caso, está implícita la cultura. Sin duda alguna, para entender la naturaleza del ser humano y la comunicación, hay que entender los signos así como los códigos. En este sentido, para una mejor comprensión e incluimos una y variedad de ejemplos, tomados directamente de los usuarios en un contexto determinado.

PALABRAS CLAVE: semiótica, semiosis, signos, códigos, sentido, símbolos, íconos, índices.

ABSTRACT

In this paper, we develop the theme of semiotics as the science that studies the processes of signification. As science explains and interprets verbal and nonverbal mechanisms used to communicate with the man, that is, to convey information about different realities; regularly does so through a range of signs. This is understandable, because in truth, the human being is a symbolic being, par excellence created, issued and interpreted signs, and in turn, organizes and systematizes

through codes, in either case, culture is implicit . Without any doubt, to understand the nature of the human being and communication, one must understand the signs and codes. In this sense, for a better understanding and and we include a variety of examples, taken directly from users in a specific context.

KEY WORDS: semiotics, semiosis, signs, codes, meaning, symbols, icons and indexes

“[...] las ideas, que antes había utilizado para imaginar un caballo que aún no había visto, eran puros signos, como eran signos de la idea de caballo las huellas sobre la nieve: cuando poseemos las cosas usamos signos y signos de signos” (Umberto Eco, 2008).

INTRODUCCIÓN

El tema relacionado con la ciencia de los signos y códigos reviste una particular importancia, por cuanto a través de su estudio incursionamos en la identificación de los mecanismos cognitivos de los que se valen los interlocutores en el proceso de la comunicación, para percibir, expresar, interpretar fragmentos de la realidad. En la sociedad, los grupos y comunidades existen por medio de la transmisión de códigos, signos y mensajes que se intercambian entre las personas. El propósito central del presente estudio, es mostrar, desde la perspectiva semiótica, que todo tiene sentido y es parte de los procesos de significación.

Así, en las creaciones culturales: “una lucecita roja que se enciende y apaga, por ejemplo, en una de las salas de cuidados intensivos”, los saludos protocolares, las modas, la publicidad a favor del consumo de la Coca Cola o cualquier otro aviso publicitario, difundido a través de los ‘mass media’. O los fenómenos naturales que un destinatario humano interpreta como síntomas (aceleración del pulso de un paciente, el color de la piel, los ojos hundidos, todos estos signos tienen un significado. En todos estos casos se produce un acto semiótico que pone en relación tres elementos: *Representamen*, el objeto representado y el interpretante, gracias a los cuales se puede comprender la representación y, en consecuencia, la significación.

En efecto, en el presente artículo, los dos objetivos centrales son: **a)** explicar desde el punto de vista semiótico, el sistema de signos y códigos y **b)** dar a conocer cómo se usan los signos y códigos en la sociedad actual.

1. ¿QUÉ ES LA SEMIÓTICA?⁴⁶

De manera informal podemos definir la semiótica como la ciencia que estudia las distintas clases de signos, así como las reglas que gobiernan su generación, producción, transmisión, intercambio, recepción e interpretación. La Semiótica es una ciencia que estudia los procesos de significación: cómo se produce y cómo se le aprehende.

La significación es el resultado de un proceso de producción (un texto oral, escrito; una película también es un texto; una pintura y una fotografía; un partido de fútbol o la procesión del Señor de los Milagros)⁴⁷, igualmente, pensamos que la elección del Papa o un ritual del agua, o uno

⁴⁶ Tradicionalmente, la semiología destacaba la función social del signo y la semiótica su función lógica; sin embargo, en la actualidad las dos denominan a la misma disciplina. Fueron los europeos los primeros en utilizar el primer término, mientras que los anglosajones optaron por el segundo (Pierre Giraud).

⁴⁷ Cf. Blanco, Desiderio 2009, 99.15.

relacionado con el marcado de los animales, son casos analizables, semióticamente, es posible explicar no sólo el sentido sino como se ha producido la semiosis.

Sobre el particular, Umberto Eco⁴⁸, señala lo siguiente:

Si bien una teoría de la semiótica trata, de manera explícita, una teoría de los códigos y la producción de signos, el punto de partida esencial es el concepto de la 'semiosis ilimitada', propuesto por Pierce.

Una de sus hipótesis de mayor fuerza es que esta disciplina estudia todos los procesos culturales como procesos de comunicación, esto es, los signos que se crean y desarrollan con significados culturales (convencionales).

En este sentido, se habla de “Las semióticas”⁴⁹. Todo tiene sentido y es parte de los procesos de significación.

Finalmente, otra de las definiciones cuando se habla de semiótica⁵⁰ es: disciplina que estudia todo un conjunto de conceptos y operaciones destinados a explicar cómo y por qué un determinado fenómeno adquiere, en una determinada sociedad, y en un determinado momento histórico de tal sociedad, una determinada significación” (Magariños, 2008: 23).

2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR SIGNO?⁵¹

Según U. Eco, los signos son creados por el hombre para representación de otra cosa.



Todo signo significa 'algo' por convención.

⁴⁸ Nacido en Piamonte, Italia, desarrolla la teoría de la semiótica en la Universidad de Bolonia, desde 1975. Entre sus valiosos libros de semiótica se encuentran los siguientes: *Una teoría de la semiótica* (1976) y *La filosofía del lenguaje* (1984). También *Semiótica General* (2000); *La Estructura Ausente* (2011), *Declaración de la semiótica* (2012).

⁴⁹ Así pues, en el ámbito de la semiótica, se refiere a la "zoosemiótica" que estudia la transmisión de informaciones en los animales (comunicación entre las abejas), a propósito de la cual sería difícil hablar de un paso de "significados"; la notación musical y la música en general, que quizá es el ejemplo más claro de razonamiento sin consistencia semántica y en el que sería preciso establecer qué es lo que se entiende por "signos".

⁵⁰ La semiótica general busca ocuparse de "los problemas relativos a todos los sistemas de signos" (cf. Niño, 2008: 13)

⁵¹ En su sentido más general, suele definirse, como un objeto perceptible, (por cualquiera de los sentidos, especialmente, por los de la vista y el oído, que representa a otro objeto (Hernando C., Luis Alberto, 1995, pp. 16).

Esquema No. 1. Los signos

La palabra signo proviene del término latín *signum*. Para hablar de signo es necesario identificar una cosa, un fenómeno o un ‘algo’ en correlación con un ‘objeto inmediato’, capaz de producir una semiosis. Es una convencionalidad que cuenta con el reconocimiento de la sociedad (cf. Eco, Umberto, 2000, pp.83 [1976]).

Según Pierce, el signo está por algo que está en lugar de otra cosa. Está por ese objeto no en todos los aspectos, sino en referencia a una especie de idea, a la que se puede llamar fundamento del representamen. Por ejemplo, las iglesias colocadas en los techos de las casas donadas por los padrinos (en algunos pueblos de Ayacucho) como la simbolización del ‘alejamiento de los malos espíritus’.

Ahora bien, mientras Saussure consideraba que existía una relación biplánica o diádica: entre el significante y significado en la estructuración del signo, Pierce, por su parte, considera que se trata de una relación triádica al contemplar que entre el signo y su objeto existe un tercer elemento: el interpretante, es el intermediario entre los dos componentes. Este elemento garantiza, la validez del signo. Según Umberto Eco, su valor o grado de importancia radica en el hecho de advertir que se produce una repercusión en la mente. En verdad, habría que entender que al identificar la relación triádica en el signo se accede a la comprensión de la función semiótica de una manera más integral, y más rigurosa, pues se echa mano de un mecanismo cognitivo de carácter cultural para entender el significado de un ‘X’ significante.

Para Eco⁵², la tarea de <<interpretar>> los signos y símbolos es definitiva. Él dice que el intérprete -o sea, quien ve y escucha los signos- está obligado a desarrollar el ejercicio de reconstruir el símbolo o signo aún cuando no encuentre el mensaje original. Esto es, quien recibe y escucha el mensaje es un intérprete de sus símbolos, de su intencionalidad, y debe saber para qué sirven.

A. Roland Barthes y a Umberto Eco, se debe la aplicación del concepto *signos* a todos los hechos significativos de la sociedad humana. Por ejemplo: El contenido específico de un texto, la música, las danzas, la moda, las costumbres, los espectáculos, los ritos y ceremonias, los nombres de los objetos de uso cotidiano, las pisadas de una persona o de un animal por un sendero, el ver a las personas de un pueblo, que frecuentemente salen de sus casas llevando un paraguas.

El núcleo del sentido es “afectado” por síntesis noéticas debidas al sentimiento, al placer, al desplacer, al deseo, al querer. Es evidente que esa síntesis noética se realiza a partir de presentificaciones -de recuerdos, de íconos, de signos-. Una alegría o una tristeza es vivida por un sujeto confrontado con un signo de alta tensión semiótica. Las modalidades afectivas y erotéticas “oscurecen” la vivencia, y los noemas adquieren así valores opacos, esencialmente cualitativos [...] agradable, gozoso, bello, bueno, malvado, que se proyectan sobre los objetos que poseen esos valores: la obra, la máquina, el libro, el objeto de arte, las acción, etcétera.

⁵² En concordancia con lo sostenido en (Pierce, Charles. 1986, 303)

*Un recuerdo o el tener fantasmas, presuponen una correlación noética-noemática asimétrica. El polo noético domina al polo noemático porque la donación de los fenómenos es primero plena, y luego confusa, por un exceso de intencionadadidad en el sujeto [...]*⁵³

Ahora bien, veamos, a continuación, un fragmento de un texto que ilustra la producción de signos:
(1)

[...] pensando en la inagotable reserva de símbolos por los que Dios, a través de sus criaturas nos habla de la vida eterna. Pero el universo es aún más locuaz de lo que creía Alain, y no sólo habla de cosas últimas, sino también de las cercanas, y en esto es clarísimo. Me da casi vergüenza tener que repetirme lo que deberías saber. En la encrucijada, sobre la nieve aún fresca, estaban marcadas con mucha claridad las improntas de los cascos de un caballo, que apuntaban hacia el sendero situado a nuestra izquierda. Esos signos, separados por distancias bastante grandes y regulares decían que los cascos eran pequeños y redondos, y el galope muy regular. De ahí deduje que se trataba de un caballo, y que su carrera no era desordenada como la de un animal desbocado". (El Nombre de La Rosa: Umberto Eco, 1982).

Asimismo, la medicina, los protocolos y rituales vinculados a los saludos, gestos, sonidos, melodías musicales son productos culturales, sistemas de comunicación y de significación. Igualmente, la significación de la arquitectura es de orden simbólico ya que la correspondencia existente entre un edificio y la estructura corporal y mental del ser humano hacen posible establecer un nexo entre las configuraciones arquitectónicas y su significado. (cf. María Teresa Paláu, pp. 38, 2002).

2.1 CRITERIOS PARA CLASIFICAR LOS SIGNOS

Existen varios criterios que permiten clasificar los signos. En el texto titulado: *El Signo*, Umberto Eco, 1976, distingue nueve. (1) según la fuente del signo; (2) según se trate de signos naturales o artificiales; (3) según el grado de especificidad semiótica; (4) según la intención y el grado de conciencia del emisor; (5) según el canal físico y el aparato receptor humano afectado; (6) según la relación del significante con el significado; (7) según la posibilidad de reproducir el significante; (8) según el tipo de presunto vínculo con su referente; (9) según el comportamiento que el signo induce en el destinatario (cf. Jean Marie Klinkenberg, 2006, pp. 182). Más que a una categorización del signo responde a los tipos de discursos producidos con estos signos.

Por su parte, Charles Peirce, considera que si se toma en cuenta el criterio de semejanza con el objeto al que refiere el signo, o la relación que se establece entre el signo y algo distinto a éste, o la representación convencional de una realidad u objeto, el signo es de tres tipos: ícono, índice y símbolo. En este caso, priorizaremos esta última clasificación:

2.1.1 Íconos



⁵³ El último Merleau Ponty__ el de los Lo Visible y lo Invisible ha trazado esta última pista, y de ahí tomamos nuestro nuevo punto de partida. (Cf. Herman Parret ([2006]2008, pp. 39)

Figura No. 1. Fotografía de Luis Suárez y la mordida a Chiellini

El ícono, para ser tal, exige poseer algunos de los rasgos o de propiedades de la cosa representada. Puede sustituir, es decir, representar cualquier cosa, cuyos rasgos asume. Es el caso de las fotografías, las postales de un lugar o arquitectura, una maqueta, (de un avión, barco, casa, edificio), el croquis o plano de una ciudad, una pintura, una melodía, las onomatopeyas, la caricatura (por ejemplo, de un dinosaurio o de un ilustre personaje), el olor de los animales o una raya a lápiz representado una línea geométrica

Siguiendo a *Jean Marié Klinkenberg* (2006), “lo icónico es el aspecto de la imagen que crea la ilusión de ver una escena del mundo real, tal como se da en la percepción directa”.

Ahora bien, ¿cuándo un hecho visual es un ícono? Una botella (de Cava o de vino) en el escaparate se constituye en un ícono a diferencia de las que están adentro o en las cajas que constituyen, el objeto.

2.1.2 Índices



Figura No. 2. Signo de dolor

El índice es un signo que tiene por función atraer la atención de un objeto determinado, o dar cierto estatus a ese objeto. Este tipo de signo no funciona sino en presencia del objeto que designa. Ejemplo canónico: el dedo que apunta -o sea el índice, rara vez se indica con el pulgar o con el dedo medio- hacia un objeto [...].

En efecto, este tipo de signo sin parecerse a los objetos significados, mantienen con ellos una relación existencial (el negro como “señal de luto”; humo como señal de “fuego”, o *erupciones en la piel* de ‘X’ persona es un indicio de “enfermedad”, *el toque de una sirena o de una campana* indican en un determinado contexto: “hora de salida o entrada de los trabajadores de una fábrica” o “la finalización de una actividad”; una *alfombra de flores frente al Palacio de gobierno* un 18 de octubre como índice, que, allí, se va a dar la bienvenida al “Señor de los Milagros”; *el tono y modulación de la voz*, en relación a “la procedencia u origen de una persona”, en relación a la situación que enfrenta cuando es interrogada, puede variar dependiendo si dice o no dice la verdad, aun cuando una voz que mantiene el mismo ritmo y tono, por el temor de ser descubierta con la mentira.

Otro ejemplo de índice lo encontramos al *percibir el aroma de un perfume o se relaciona con la marca; una bandera colocada a media asta* como señal del “duelo” que se está guardando por la muerte de alguna persona o funcionario público de las altas esferas.

Las *grietas en el suelo, muros caídos y paredes resquebrajadas* como índice “de un sismo de regular intensidad”; una lámpara caliente se relaciona con el hecho de haber sido apagada, minutos antes; “los moretones en el rostro de una mujer” relacionados con el maltrato o violencia de su pareja u otra persona., “las pancartas que se exhiben durante una marcha”, se relacionan con la idea de ‘protesta’, ‘descontento’. En criminología o entre los miembros/agentes del FBI o de la CIA, existe una alta producción de signos tipo- índice, que les sirve de pista para determinar la culpabilidad o el origen de la muerte de las víctimas.

A continuación se presentan dos fragmentos de relatos policíacos:

(1)

“-unas gotas de sudor afloraron bajo los laterales de su flequillo-. La agente no mostraba signos de fatiga, sólo de estar en estado de alerta, mirando en todas direcciones, tratando de avistar al hombre, aunque fuera de lejos para salir corriendo de nuevo [...]”. (cf. Richard Castle, 2011, pp.).

(2)

“La causa de la muerte ha sido un traumatismo contuso-dijo la forense.
- ¿Y qué casilla vas a marcar, la de homicidio o la de suicidio?
- *-[...] he encontrado algo que indica que ha sido un homicidio.*
- La forense rodeó el cuerpo para situarse al otro lado y levantó la sábana-
- Tiene una serie de contusiones del tamaño de un puño en el torso. Eso quiere decir que hace poco que le han pegado una paliza” (cf. Richard Castle, 2011, pp.).

¿Es el tic un movimiento involuntario, o un signo que comunica?

Consideremos el caso de dos muchachos que contraen rápidamente el párpado del ojo derecho. En uno de ellos el movimiento involuntario es un tic involuntario provocado por una comezón; en el otro, una “guiñada”⁵⁴ de conspiración dirigida a un amigo. Los dos movimientos, como movimientos, son idénticos vistos desde una cámara fotográfica, observados “fenómicamente” no se podría decir cuál es tic y cuál es la señal, ni si ambos son una cosa o la otra. Sin embargo, a pesar de que no pueda ser fotografiada la diferencia entre un tic y un guiño es enorme, [...].

El que guiña el ojo está comunicando algo y comunicándolo de una manera bien precisa y especial: 1) deliberadamente, 2) a alguien en particular, 3) para transmitir un mensaje particular, 4) de conformidad con un código socialmente establecido y 5) sin conocimiento del resto de los circunstantes. El guiñador hizo dos cosas (contraer su ojo y hacer una señal) mientras que el que exhibió el tic hizo sólo una, contrajo el párpado. Contraer el ojo con una finalidad cuando existe un código público según el cual hacer esto equivale a una señal de conspiración es hacer “una guiñada”. Consiste, ni más ni menos en esto: una pizca de conducta, una pizca de cultura y un gesto.⁵⁵

⁵⁴ Clifford Geertz, 1988, pp. 21.

⁵⁵ Tomado de Geertz: 1973, 6-7, citando a Gilbert Ryle, 1973

Efectivamente, es un código social y, cultural, pues es posible que existan lugares o comunidades donde tenga un sentido totalmente ajeno al que estamos comentando, de cualquier modo, la experiencia, o visto esto desde un punto de vista pragmática ayuda a lograr una interpretación más clara.

En Italia, los gestos de desprecio (que en la cinésica italiana son tan abundantes) están codificados como los ‘guiños’.

“El casi-nada que es el instante que nos deja, sin embargo, indiferentes, encanta como una fractura privilegiada. Encanto, seducción y sublimidad del casi-nada que es instante, nuestra semiótica del guiño debería dedicarle gran atención. Ceder al instante es aceptar el lapso incomprensible de casi nada, es adaptarse a las circunstancias y a las bizarrerías imprevisibles de la coyuntura. El instante es una ocasión, kairos. No obstante la ocasión es más que el instante, es un instante que constituye para nosotros una oportunidad. y es así como Jankelevitch, nos introduce permanentemente a la concepción aristotélica del kairos.

Ante el surgimiento repentino del evento, el casi-nada del guiño instaura lo sobresaliente y abole la intimidación de la coincidencia, vibración infra-mínima, el casi-nada de una crispación. Y sobre todo el guiño es un ‘parpadeo del deseo’. El casi-nada del tiempo del parpadeo del deseo es el ahora de lo sublime..... ahora eso es lo sublime. (cf. Herman Parret, 2008, pp. 150).

Ahora bien, los índices pueden ser verbales y no verbales. Cuando escuchamos que ‘X’ dice, por los pasillos o corredor de una clínica -“A las 8 a.m. se le llevará a la sala de cirugía para la flebotomía”, no cabe duda que es un médico, quien regularmente usa estos términos técnicos de su campo. Finalmente, en Latinoamérica utilizamos un signo para decir a ‘X’ persona, -“ven acá”; entre los norteamericanos, este mismo signo no verbal significa “lárgate”. Los signos de cortesía también son culturales y abundan.

2.1.3 Símbolos y simbología

El hombre necesita símbolos para entrar en el terreno de lo concreto, de lo palpable, que de otro modo no podría entenderse. Y cuando decimos “palpable” usamos ya también un concepto simbólico, derivado de la mano que quiere tocar para poder apreciar más cabalmente una cosa. Por consiguiente, es fácil demostrar que lo simbólico entra a formar parte del lenguaje cotidiano, de los modismos. Pero también también se encuentra en la abundancia de imágenes de la propaganda industrial, en las consignas y señales de la política, en lo alegórico del mundo religioso, en los íconos [...], en usos jurídicos y objetos de arte, en poemas y figuras históricas, en todas partes en que un “portador de significado” transmite algo que va más allá de su mera forma de expresión trivial. “El anillo de bodas”, “la cruz”, “la bandera nacional”, “las luces de los semáforos”, “la rosa roja”, que una niña entrega a su madre en su día, “las velas en la mesa del banquete” -un sinfín de cosas-, gestos, imágenes mentales y modismos unen pensamientos con portadores de sentido. (cf. Biedermann, Hans: (1993) 1996). ¿Existe acaso algún ámbito donde hay ausencia de símbolos? Existe el símbolo de la Trinidad, tiene tres elementos y representa a Dios, como a) Dios padre, b) Dios hijo y c) Dios espíritu santo.



Figura No. 3. Símbolos lingüísticos

Durante las ceremonias de la celebración de un bautizo, de una graduación, la administración de la extramaunción, la ordenación sacerdotal, bodas de plata, bodas de oro, se constata su presencia.

Todas las culturas han creado toda una gama de símbolos como sistemas de pensamiento y estructuras intuitivas de las sociedades. Las lenguas de cualquier filiación genética están constituidas por signos lingüísticos, esto es, símbolos: 'pez', 'sol', 'árbol', 'luz', 'casa', 'terreno'; 'country', 'place', 'wasi', 'orqo', 'qocha', son símbolos lingüísticos.

Las imágenes (históricas, legendarias) de la humanidad están llenas de significado histórico y cultural, es el caso de la simbología masónica, o todo el acervo de simbologías arquitectónicas, masónicas, ocultistas (castillos, criptas, pirámides, templos...) que encontramos en los países del viejo y nuevo mundo, en los países orientales y en Africa, simbologías del mundo de la política, historia, etnografía, la heráldica, el folclore, la religión, la mitología, la informática, matemáticas, físicas, en los hospitales, donde es posible distinguir signos que distinguen el área de maternidad, el área de recién nacidos y el que se prevé para los pacientes que se someten diálisis o los que tienen problemas de psiquiatría.

El campo de los colores como símbolos culturales y naturales en las diversas culturas. El 'rojo' como símbolo evoca más de un significado. Se le percibe como signo ideológico en el campo de la política; en otros campos, se asocia a la idea de 'pasión', 'amor'; o a la de 'peligro'. En este caso, la semiosis consiste en que un mismo significante se asocia a más de un significado, y es posible percibir cognitivamente la diferencia conceptual.

Dan Brown a través de sus obras *el Símbolo Perdido*, *El Código Di Vinci* con la agudeza y estilo de interpretación nos da a conocer también una gama de símbolos de gran valor histórico en el plano religioso y político. Para el hombre religioso el símbolo es un fenómeno concreto en el que la idea de lo divino absoluto se vuelve de tal manera immanente que alcanza una expresión más clara por medio de las palabras [...].

Desde el punto de vista de la historia de la salvación, el símbolo es algo que expresa la unión inquebrantable entre Creador y Creación. Si de la plenitud de la imagen divina primigenia se manifiestan las imágenes individuales, entonces éstas son en sentido propio sym-bolon, punto de encuentro de tiempo y eternidad... "El símbolo es encubrimiento y revelación al mismo tiempo".

[...] Algunos símbolos marcan en realidad un determinado camino para las personas implicadas en ellos y pueden tener también efectos negativos para la vida. No solamente en el imperio azteca condujeron a una abominable destrucción de seres humanos símbolos rituales tales como "*sangre de sacrificio, corazón, sol*", sino también, en un

época más próxima a nosotros, otros símbolos, como “bandera, caudillo, sangre y suelo”.

Un símbolo es todo signo convencional que evoca, por medio de una relación natural algo ausente o imposible de percibir. La razón de la existencia de los símbolos o, mejor dicho, de su creación, se fundamenta en la necesidad que el hombre tiene de entender el mundo que lo rodea, lo cual es más simple cuando los hechos pueden ser explicados mediante representaciones directas, en donde básicamente, intervienen la percepción y la sensación. El significado se fija y se entiende por el uso.

2.2 PRINCIPIOS DEL SIGNO

2.2.1 Motivación

Se dice que un signo es altamente motivado cuando presenta rasgos características bastante semejantes a la realidad o al objeto que representa. ¿Dónde se registra un mayor grado de motivación, en las voces onomatopéyicas “top top”, “glups”, “jijiji” o en la imagen de una persona u objeto que se proyecta en un espejo? Evidentemente, que habrá una coincidencia en señalar que la imagen vista en el espejo es más motivada, porque replica los rasgos o característica de ‘X’ persona, y por lo tanto, no hay arbitrariedad. Sin embargo, este último caso no es un signo. Es más bien una réplica o una copia de la persona u objeto. Y más bien si comparamos las voces onomatopéyicas ya mencionadas y el símbolo ∞ = “infinito”, utilizado en el análisis matemático, con respecto al grado de motivación, advertimos que el significante de este último signo no sugiere una semejanza con el significado. Las onomatopeyas en tanto son consideradas como íconos tienen un mayor nivel de motivación.

En efecto, esta propiedad puede explicarse a partir de los grados de correlato entre los dos planos de la expresión y del contenido y, en relación también a la presencia o ausencia de arbitrariedad. Si existe una mayor motivación entre los componentes del signo (significante y significado), el signo es menos arbitrario. Aún cuando el ícono es más motivado que el símbolo, sin embargo, no todos los íconos tienen igual grado de motivación. La fotografía de una persona es mucho más motivada que una caricatura, en consecuencia, se podría decir, que en estos casos hay matices de convencionalidad y arbitrariedad.

Cassirer (1997) define al símbolo como una categoría cultural. Para él, el símbolo diferencia al hombre de los animales. El hombre tiene un universo simbólico formado por el lenguaje, el mito, el arte y la religión. “Formas lingüísticas, imágenes artísticas, símbolos míticos o rituales religiosos, según Cassirer, constituyen los hilos que constituyen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana; son medios artificiales que se interponen al ser humano en su proceso de ver, conocer o tratar la realidad que le rodea” (cf. Jaume Valverdú, 2008: pp. 14 en el libro titulado: “Antropología simbólica. Teoría y Etnografía sobre religión, simbolismo y ritual”

2.2.2 Convención

Diariamente, al comunicarnos y al referirnos a algún objeto, utilizamos una convención para la comprensión de cualquier signo, incluso, si es un ícono o un indicio. Los íconos son la categoría de signo que enfatiza esto con mayor claridad.

Sin embargo, a Eco le preocupa demostrar que hasta los signos más intensamente motivados (p. ej., imagen de la Virgen) poseen elementos convencionales. Y aun donde parece existir un ejemplo evidente de un objeto, o comportamiento, que da la impresión de existir al margen de todo formato convencionalizado (p. ej. fuera del código), dichos

casos se vuelven convencionales rápidamente. Hasta se puede demostrar que una fotografía tiene aspectos convencionales: por ejemplo, el revelado del negativo ofrece la posibilidad de una cierta convencionalización por parte del fotógrafo. Sin embargo, si una fotografía es considerada desde la perspectiva de su carácter analógico (¿hasta qué grado se asemeja a su objeto?), Eco nos recuerda que la digitalización, como cierta forma de codificación, presupone nuevas posibilidades de reproducción.

Un alto porcentaje de signos son creados por convención o acuerdo social con la finalidad de asegurar la comprensión de los mismos y mantener la fluidez en la comunicación. Los signos lingüísticos, excepto las voces onomatopéyicas son producto de la convención y acuerdo social. Igualmente, las culturas han creado convencionalmente, una gama de símbolos, índices. En verdad, como ya hemos señalado, incluso, los íconos tienen rasgos convencionales.

2.2.3 Coacción

Entre los tres tipos de signos propuestos por Charles Peirce, algunos son susceptibles de un mayor grado de motivación. Es el caso de la imagen que da la idea de “asiento reservado”. Esta es más motivada que la que encontramos, por ejemplo, en la expresión “PARADERO”, para referirse a la idea de “lugar donde se recogen o dejan a los pasajeros”. El significado no influye en el significante y por lo tanto no lo determina. La coacción se refiere a la influencia que el significado ejerce sobre el significante. Los íconos, dado que se les ha reconocido como más motivados, serán, igualmente, afectados por un mayor grado de coacción.

2.3 LA ORGANIZACIÓN DE LOS SIGNOS

Los signos verbales y no verbales, de un modo natural y convencional, se les registra como parte de todo un sistema o código y, también, en su dinamicidad o acción, es decir, combinándose para crear un mensaje o un texto. Por ejemplo, el código de los jeroglíficos es un paradigma y la selección de signos ya grabados en una cripta o en una obra arquitectónica, es resultado de la combinación específica determinada por la intención del mensaje.

2.3.1 Paradigmas

En este caso los signos se agrupan en el eje de la selección. Es el conjunto de signos o elementos que se caracterizan por un rasgo en común que los hace partícipe de pertenecer a una clase. Es el caso de las metáforas en cualquiera de las dimensiones o el conjunto de jugadores de cualquier club deportivo de fútbol.

2.3.2 Sintagmas

Aquí nos referimos al eje de la combinación de los signos verbales o no verbales, siguiendo siempre unas reglas que determinan el tipo de relación que se establece entre los signos o las unidades.

a ⇒ b ⇒ c ⇒ ... n

Con respecto a las metáforas, podemos seleccionar ya una combinación específica determinada por la intención de lo que se quiere comunicar.

Véanse los dos ejemplos:

1) El Papa Benedicto XVI, es “*un pastor rodeado por lobos*”,

2) Michael Jackson: Una biografía en “*el ojo de la tormenta*”.

Las metáforas pertenecen al código lingüístico, sin embargo, por sí mismas, constituyen el código de las metáforas, en tanto se pone en relación no sólo los signos lingüísticos sino también la convencionalidad que la sociedad ha creado culturalmente en cuanto al significado. Hay una experiencia de por medio compartida por los miembros de una comunidad.

En el plano económico se habla, por ejemplo de: “*un tsunami financiero*”; finalmente, en cuanto a los futbolistas, estaría dada por la combinación de los mediocampistas, defensas, y el arquero de los dos equipos, que se enfrentan en un partido, por ejemplo: Costa Rica vs Grecia en “*octavos de final*” (Brasil – 2014).

3. CÓDIGOS



Figura No. 5 Emoticones



Figura No. 6

Martes, 25 de noviembre de 1986

LADRONES DE PISOS EMPLEAN UN CÓDIGO DE SIGNOS QUE FACILITA LOS ROBOS

Avisan a sus compinches de la situación de la casa
Amelia Castilla Madrid 25 NOV 1986

La policía madrileña ha descubierto un código de signos elaborado por una banda de ladrones que se dedican a desvalijar domicilios, según confirmó un portavoz policial. Los dibujos, que generalmente se ponen en el suelo frente a la puerta de entrada, sirven para informar a los reventapisos de la situación económica y personal de los habitantes de las viviendas. El código incluye matizaciones curiosas referidas a las familias que tienen hijos subnormales, personas inválidas y casas caritativas.

La existencia de esta banda, que se comunica a través de claves, fue descubierta por la Policía hará unos 20 días, cuando fue detenido un delincuente especializado en el robo de viviendas. Inspectores de la comisaría madrileña de Moratalaz encontraron en uno de los bolsillos del detenido el código empleado para comunicarse entre los miembros de esta banda, según informó la policía. El cuadro con los signos usados por el grupo fue difundido a todas las comisarías de la ciudad como información, según precisó un portavoz de la policía. El uso de este procedimiento, sin embargo, no se ha generalizado entre los delincuentes madrileños.

Los observadores

El procedimiento habitual de trabajo de estas bandas comienza con visitas a los domicilios de las víctimas. Los observadores, que se presentan bajo la apariencia de vendedores ambulantes o mendigos que requieren una limosna, hacen una evaluación de la vivienda en los pocos minutos que permanecen con los propietarios de las casas. Antes de abandonar el domicilio, y según el tipo de vivienda de que se trate, dejan la marca pertinente. Los ejecutores llegan después y desvalijan sobre seguro la residencia. La clave que facilitará información a los ladrones se realiza normalmente con tiza en el suelo ante la puerta de la entrada, aunque se dejan también en los buzones o en los porteros automáticos.

Un aspa

La propuesta más empleada y la que ha sido localizada en ocasiones por la policía es el aspa, que indica que el domicilio está listo para robar, según un portavoz de la Jefatura Superior de Policía. El domicilio de un hombre cuyo nombre corresponde a las iniciales J. J. F. fue asaltado el pasado fin de semana por este procedimiento. Al parecer, un día antes de que su vivienda fuese desvalijada fue visitado por un encuestador al que apenas pudo atender porque en ese momento se encontraba muy ocupado.

Al día siguiente, mientras éste se encontraba en su trabajo, la puerta blindada de su residencia fue destrozada con un hacha y una palanqueta. Los ladrones realizaron un trabajo limpio: se llevaron únicamente joyas y dinero. Al denunciar el robo en la comisaría madrileña de Chamberí, la propia policía facilitó al denunciante una muestra de los signos de robo en domicilios utilizados por la citada banda de revientapisos.

Gitanos yugoslavos

Este código de signos fue utilizado hace un par de años por gitanos yugoslavos que llegaron a Madrid en despampanantes automóviles que, arrastraban caravanas. Éstos se instalaron en las afueras de la ciudad o en las ciudades dormitorio, y fueron detenidos finalmente por el robo de pisos. El modus operandi de estos delincuentes consistía en enviar primero a los niños y a las mujeres para que supervisaran los domicilios. Los gitanos yugoslavos fueron expulsados a otros países, entre los cuales no figuraba Yugoslavia, país que se negaba a aceptarlos. La presencia de estas caravanas fue observada también en las afueras de Barcelona.

3.1 DEFINICIÓN

Un código ha de entenderse como el repertorio o sistema organizado de signos que están regidos por normas o reglas aceptadas por todos los integrantes de una comunidad que hacen uso de ellas. Todas las esferas de nuestra vida en sociedad obedecen a convenciones que vamos teniendo, reglas que vamos acatando y que responden a diversos códigos. Por ejemplo, tenemos códigos de comportamiento (como las buenas costumbres, las reglas de fútbol americano, o las reglas de tránsito que son legales). O los códigos de significación los cuales son sistemas de signos, que están ambos interconectados y se llegan a confundir.

3.2 CLASIFICACIÓN DE LOS CÓDIGOS

3.2.1 DIGITALES Y ANALÓGICOS

Son combinaciones de signos arbitrarios y convencionales que no guardan ninguna relación con lo que pretenden representar.

3.2.1.1 Códigos digitales

Estos lenguajes se caracterizan por ser discretos y discontinuos y están constituidos por unidades perfectamente diferenciables las unas de las otras, que además pueden combinarse. Por ejemplo, el código de morse en extinción. Este se presentaba bajo la combinación de punto y raya. Las computadoras, por su parte, presentan muchos lenguajes en donde prevalecen los códigos binarios. Los números telefónicos, etc.

3.2.1.2 Códigos analógicos

La música está potencialmente compuesta de códigos analógicos, aunque cuando se le escribe se le está imponiendo códigos digitales. La danza es más fácil de identificar como analógica, puesto que, como vimos en la primera unidad, funciona a través de gestos posturas, distancias, que son difíciles de medir. Pero también una imagen o una vestimenta pueden considerarse como un código analógico.

3.2.2 REPRESENTATIVOS Y PRESENCIALES

3.2.2.1 Códigos representativos. Funciones

Se utilizan para la producción de textos, para construir mensajes con vida independiente. Así cuando este texto representa algo diferente de él mismo y de su elaboración, está formado de palabras, signos icónicos o simbolizaciones. Muestra distintos tiempos en su construcción, pero no puede observarse quién lo lee y qué posiciones estaba teniendo, qué gestos hacía, qué música nos servía para inspirarnos en su proceso de elaboración.

3.2.2.2 Códigos presenciales. Funciones

Se muestran sólo indicios, no representan signos distintos a los que se muestran y necesitamos de una situación social presente. Toda la comunicación no verbal se realiza por medio de los códigos presenciales como son: posturas, inflexiones de voz, miradas, gestos cómo se muestran los mensajes a partir de estar frente a ellos. Este tipo de códigos se presenta en los momentos de la comunicación interpersonal cara a cara o intergrupala. (cf. De la Mora Medina, José, 1999).

3.2.3. CÓDIGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

Corresponde al ámbito de la lingüística⁵⁶ y la sociolingüística en el que interesa estudiar los léxicos, los subcódigos (político, técnicos, jurídico, religioso, etc.), fórmulas de vendedores ambulantes, lenguas secretas, jergas, lenguaje coloquial, el lenguaje retórico (adivanzas, los enigmas o los crucigramas). Aquí también se incluirían los “códigos online”, que son producidos, predominantemente, por el sector juvenil a través de las redes sociales y formas mensajería o comunicación electrónica, es decir, a través del Short Message Service (SMS). Más adelante presentaremos, por un lado, los códigos de banda ancha frente a los de banda estrecha, tomando en cuenta el criterio de la audiencia. Por otro lado, considerando la naturaleza en sí, corresponderá presentar los códigos elaborados y los restringidos.

3.2.3.1 Códigos de banda ancha y estrecha

Los códigos de banda ancha y banda estrecha están definidos por las características del receptor. El código de banda ancha se construye para una amplia audiencia⁵⁷, un público socialmente caracterizado por la heterogeneidad en cuanto a sus conocimientos y opiniones, donde muchos hablarían, por ejemplo, de fútbol, de la entrega del Oscar, de la revocatoria a la alcaldesa Susana Villarán. En este caso, el denominador común es de baja densidad. En cambio, los de banda estrecha están dirigidos a una audiencia limitada, específica, según el dominio temático para su decodificación. Por eso, se compaginan más con los códigos elaborados.

⁵⁶ [cf. Greimas, 1970; Krizyanowski, 1960].

⁵⁷ Se transmiten a través de canales masivos de comunicación

CÓDIGOS DE BANDA ANCHA

Domingo, 29 de junio del 2014.

COSTA RICA PASÓ A 'CUARTOS DE FINAL EN BRASIL -2014



Figura. No. 7

DIARIO EL PAÍS (29 de junio del 2014)

Los 'mammoni' son antieconómicos

El retraso en la emancipación de los jóvenes limita el consumo, deteriora la solvencia del sistema financiero y retrasa la recuperación del sector inmobiliario



Figura. No. 8

BBG MUNDO
bbemundo.com

Caída de meteorito deja 900 heridos en Rusia

MUNDO. Los fragmentos del cuerpo astral causaron explosiones sobre las montañas Urales.



Figura. No. 9

Estela de vapor dejada por un meteorito caído en la región rusa de Cheliábinsk.

Códigos de banda estrecha

- Un foro dirigido sólo a los ingenieros informáticos de una determinada empresa para mejorar e introducir las últimas innovaciones tecnológicas.
- Una charla: “Técnicas para ordenar el ganado vacuno”, a cargo de los estudiantes de Zootecnia de la UNALM, dirigida a los pequeños ganaderos de Quebrada Verde (Cañete).

3.2.3.2 Códigos elaborados y restringidos⁵⁸

Basil Bernstein (1996) [1977], estudió la relación que existe entre lengua y clases sociales. Esta investigación le llevó a la elaboración de su teoría sociolingüística, que es el marco desde el cual se explican todas las variaciones observadas en la producción y reproducción de los mensajes por parte de los estratos sociales o grupos en distintas situaciones comunicativas y entornos como son, la familia, la escuela, la calle, el centro laboral, etc.

Códigos elaborados

Son los códigos que requieren un lenguaje formal y cuidado. Se ajustan a las reglas y normas ortográficas. Generalmente, su uso se puede constatar en las revistas científicas, periódicos formales, literatura, en todo campo profesional y en la difusión de la educación en los distintos niveles. Los manuales de geología, astronomía, biología y recetas médicas, están escritos en un código elaborado.

No cabe duda que un tema especializado demanda precisión de los términos y el desarrollo de teorías e hipótesis hacen uso de un metalenguaje específico. En este sentido, en el terreno de las “Matemáticas de las catástrofes”, existe todo un cartel de contenidos que exige precisión y capacidad de abstracción simbólica, por ello se accede al uso de este tipo de códigos.

Códigos restringidos

Estos códigos son bastante simples y en muchos casos las frases son inconclusas, es decir, hacen uso de una sintaxis bastante pobre, se caracteriza por la redundancia y no siguen las reglas de la gramática. Son más presenciales y se hace uso de la oralidad antes que de la escritura; dependen del contexto. No hay ninguna complejidad para quien recepciona los mensajes. Estos son predecibles y el discurso se rige más a las normas del grupo.

3.2.4 OTROS CÓDIGOS SOCIALES

Lenguas escritas. El estudio de las lenguas escritas se escinde del de las lenguas naturales, entendidas como lenguas verbales, y más bien se relaciona con el problema

⁵⁸ Basil Bernstein, 1977 [1971]

de descifrar alfabetos ignorados y mensajes secretos basados en códigos criptográficos. A la vez se refiere a los valores connotativos de la denotación alfabética escrita e impresa.

Códigos corporales. Apretón de manos, beso en la mejilla, expresiones faciales, gestos de cortesía, desprecio, gestos oratorios, gestualidad en el deporte, etc. Son universales porque se verifican en todas partes del mundo, sin embargo, la diferencia reside en que no siempre hay coincidencia en las partes del cuerpo humano que participa en su producción, posturas, parpadeo.

Al respecto, Fontanille (2008, pp. 167) señala lo siguiente:

“Las semióticas o semiologías del cuerpo son, en lo esencial, [...] semióticas gestuales y mimo-gestuales. Se basan en una reflexión sobre comunicación y los fenómenos sobre los que tratan son considerados con frecuencia como un “halo somático” que acompaña a la comunicación verbal que la suple o que la sustituye, y que, para hacerlo, toma el cuerpo como anclaje referencial, cuando no como modelo mimético o metafórico de cualquier otra figura”.

Códigos olfativos. Bastaría con el código de los perfumes (fresco, sensual, viril), para establecer la existencia de posibilidades comunicativas. Se ha documentado en los poemas información con respecto a los perfumes y los olores, que pueden ser catalogados como índices, (“olor a quemado”, “olor a gasolina”, “olor a incienso o a mirra”).⁵⁹

Códigos de regulación. Son códigos sociales relacionados con las señales de tránsito, normas de comportamiento laboral, y académico.

Códigos de comportamiento y protocolos de cortesía. Incluye las diversas formas de saludar y etiqueta social, por ejemplo: “¿Puede usted concederme un minuto de su tiempo?”, “¿Tiene un minuto para escucharme?”, “¿quiere escucharme un minuto?”, “¿puedes prestarme atención un minutito?⁶⁰”, “!escúcheme un minuto!”. En este caso, la variación de registros utilizados está gobernada por diversos factores socioculturales.

Códigos visuales. Estos se caracterizan por ser altamente convencionalizados. Por ejemplo, banderines, señales de tráfico, grados militares, alfabetos universales posibles basados en símbolos visuales de acepción común.

3.2.5 CÓDIGOS ESPECIALIZADOS

Códigos científicos. (matemáticas, física, ciencias naturales, biología ...); códigos de la semiótica médica⁶¹, a través de los indicios; códigos estéticos (poesía, pintura, música, escultura); códigos genéricos, retóricos y estilísticos (cuentos, novelas, obras de teatro, filmes...) códigos de medios masivos (códigos fotográficos, televisivos, radiales, fílmicos), entre éstos últimos se deben agregar los códigos de mensajería digital tipo SMS que se transmiten en forma efectiva y rápida a través de internet y las redes sociales (facebook, twitter, skype, chat, etc.).

3.2.6 CÓDIGOS CULTURALES

⁵⁹ Hall [1966].

⁶⁰ En este caso, la forma responde a un mayor grado de confianza e informalidad.

⁶¹ Lacan, 1966; Piro, 1967; Maccagnani, 1967; Barison, 1961; Szas, 1961.

La definición de “códigos culturales” pertenece al vocabulario de los semiólogos. Estos consideran que, a semejanza de la lengua, definida como una especie de código que figura en primera fila de los sistemas simbólicos que constituyen la cultura, toda la cultura está formada por conjuntos preformados de señales. (cf. Pierre Bonte y Michel Izard (1991), (1996)).

Según Clotilde Rapaille 2007⁶², el código cultural es el significado inconsciente que le damos a cualquier objeto —un carro, un tipo de comida, una relación, incluso a un país—, todo se reduce al mundo o entorno donde nacimos.

El antropólogo refiere que las comidas (almuerzos, cenas) y bebidas están codificadas culturalmente y reflejan el modo de pensar y organizarse de la gente alrededor del mundo. En ese sentido, cenar en los Estados Unidos es una experiencia totalmente diferente de lo que es en Francia en China y Japón. Mientras en Norteamérica se inventó la “comida rápida”, no es lo mismo en Francia, donde se ha inventado la noción de “comida lenta”. Los franceses aún cuando pueden preparar un plato rápidamente, no lo hacen, porque creen que es importante primero adecuar el ambiente para la cena y crear expectativas alrededor de la comida que viene. Por el contrario, en Estados Unidos, se come en abundancia y se combinan varias clases de comida: carne, pescado, vegetales, harinas, a veces, frutas y queso, en un plato porque consideran que esta es la forma más eficiente de servir una comida, y, naturalmente, que esta costumbre cobra más sentido cuando se constata en todas sus ciudades y se leen avisos colgados en numerosos restaurantes que dicen: “Coma todo lo que pueda por \$9.99”. Estos son los bufés: donde la gente llena sus platos con varias clases de alimentos y acaban rápido para regresar por un segundo, tercero o cuarto plato. Esta costumbre norteamericana surge en la década de los setenta, y por entonces, el precio era menor. Asimismo, los franceses consideran vulgar si su plato o su copa de vino están desocupados al final de la cena. En cambio, para los estadounidenses, la meta es comerse todo lo que se sirven. Los franceses terminan la cena diciendo “estaba delicioso”; por su parte, los americanos la terminan diciendo: “estoy lleno”. Igualmente, la experiencia estadounidense con los *Jeeps* es muy diferente de la experiencia francesa y alemana porque se trata de culturas que han evolucionado de manera diferente. En las bodas también se pueden registrar diferencias debido a la distinta valoración, al interior de los pueblos de un país o a nivel internacional. Hablando de diferencias culturales, en el Perú, existen casos, donde la celebración de una boda dura una semana en la que se incluyen los rituales y las pruebas a las que se someten a los novios.

Finalmente, no pretendemos agotar todos los tipos de códigos culturales, sin embargo, uno también importante es el lenguaje de las modas, concebido como un fenómeno cambiante condicionado por múltiples factores: los nuevos estilos, cambios generacionales, el sistema de cada región o país o al interior de los pueblos. Por ejemplo, el vestir de las mujeres y hombres islámicos. En este sentido, al igual que una lengua tiene varios dialectos y acentos, en relación a la cultura, también se puede hablar de la ‘gramática de la moda’ o de las indumentarias, que responden a modelos, esquemas, o signos distintos.

3.2.7 CÓDIGOS SIMBÓLICOS

Aquí nos referimos al lenguaje de las flores, de los colores o al lenguaje de los números. Los niños aprenden todo un conjunto de símbolos al iniciar el aprendizaje de las matemáticas. Los jóvenes y adultos representan conceptos, operaciones matemáticas y algoritmos, haciendo todo un sistema de símbolos de un mayor grado de complejidad.

⁶² En el capítulo titulado: *Los Códigos para la comida y el alcohol, de su libro, El Código Cultural. Una manera ingeniosa para entender porque la gente alrededor del mundo vive y compra como lo hace.*

4. APLICACIONES Y PRÁCTICAS

CASO N° 1

En el programa “Yo Soy”, el jurado conformado por Mari Carmen Marin, Fernando Armas y Ricardo Benavente, cuando escuchan a cada uno de los concursantes que imitan a ‘X’ cantante, ¿de qué signos se valen para la calificación y decisión final?

CASO N° 2

Vinculado al dominio de la medicina popular y, en algunos casos, ancestral, en el Perú, investiga los códigos empleados en la diversidad de los pueblos de la costa, zona andina y amazónica. Por ejemplo, en el caso de las curaciones con la “ayahuasca”, “cuy”, “huevo”, “ajíes”, “sapo”, “gato”, “alumbre”, “fitoterapia”, etc.

CASO N° 3

Explica las reglas que se aplican en cada uno de los siguientes códigos culturales:
La vestimenta de las diversas fiestas patronales y celebraciones culturales. Por ejemplo, para el ‘baile del carnaval’, “baile de la chonguinada”, “baile de la diablada”, “danza de las tijeras”, “baile de la marinera norteña”, “”, “baile del tondero”, “baile del wakataki”, etc.

CASO N° 4

Investiga y describe los códigos que se utilizan durante el acto litúrgico de la misa, durante un bautizo, un matrimonio y la extramaunción.

CASO N° 5

Describe y explica los códigos empleados durante el Acto de Juramentación de un presidente sudamericano.

CASO N° 6

Después de leer, individualmente, el siguiente texto, comparte los comentarios con tres compañeros y define, cuáles son los significantes y significados de los indicios registrados, en este caso.

En un texto llamado Pronóstico Hipócrates describe la cara de un moribundo que podemos leer como si de un clásico de la semiótica se tratara. Nos dice que la primera observación del médico, delante del enfermo, ha de ser la cara. Hace falta compararla con la cara sana para detectar las

diferencias que, como podemos adivinar, serán los síntomas de la enfermedad. Si el conjunto de estos llega a pasar de un límite determinado, ya no hay nada que hacer para curar al enfermo. Es la cara del moribundo. Ojos y pómulos hundidos, orejas frías con lóbulos salidos, la piel de la cara seca y tirante y con un color de la cara totalmente entre amarillo y gris y como color plomo. Estos son algunos de los rasgos, indicios observados por el médico hipocrático. Esta cara era el extremo más opuesto a la salud y por esto cada una de las diferencias puede participar en distintas enfermedades.

La curación vendrá dada por la desaparición de los indicios, es decir, los signos que se observaron en el paciente con la enfermedad 'X'. El médico no se pregunta tanto qué es enfermedad, sino cómo se manifiesta. ¿Cuáles son sus indicios? (cf. Sebastián Serrano, 2001).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIL**, Gonzalo (1997): *Teoría General de la Información. Datos Relatos y ritos*. Cátedra. Signo e Imagen/Manuales.
- BERNSTEIN**, Basil. (1977) [1971]: *Clases, Códigos y Control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. AKAL UNIVERSITARIA.
- BLANCO**, Desiderio (2009): *Vigencia de la Semiótica y otros ensayos*. Universidad de Lima, Fondo Editorial.
- COMBA**, Silvana y **TOLEDO**, Edgardo (2004): *Tecnologías Digitales: Los Mundos Posibles... en Corpus Digitalis. Semióticas del Mundo Digital*. De Signis 5. Editorial Gedisa, Barcelona- España.
- ECO**, Umberto (2012): *De los Espejos y Otros Ensayos*.
----- (2011): *La Struttura Assente. La ricerca semiotica e il metodo strutturale*. Tacasbili Bompiani.
----- (2001) [1977]: *Tratado de Semiótica General*. Editorial Lumen, Barcelona, España.
----- (1992): *Los límites de la interpretación*. Lumen, Barcelona.
- FERNÁNDEZ A.**, Sonia (2011): *Habilidades de Comunicación y Escucha. Empatía. Alto Nivel. Resultados*. Tennessee, USA.
- FONTANILLE**, Jacques (2008): *Soma y sema. Figuras semióticas del cuerpo*. Universidad de Lima, Fondo Editorial.
- GEERTZ**, Clifford (1987) [1973]: *La interpretación de la cultura*. Gedisa, México.
- MAGARIÑOS DE MORENTÍN**, Juan (2008): *La Semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica*. Editorial Comunicarte.
- OLIVERA**, Angels (2000): *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera. Estudio del Choque Cultural y Malentendidos*. Universitat de Barcelona, Editorial Lumen.
- QUEZADA MACCHIAVELLO**, Oscar (1999): *Fronteras de la Semiótica*. Fondo de Cultura Económica- Universidad de Lima.
- SCOLARI**, Carlos A. (2004): *Hacia una Semiótica de las Interacciones Digitales en Corpus Digitalis. Semióticas del Mundo Digital*. de Signis 5. Gedisa, Barcelona- España.

Evolución de la legislación sobre lenguas nativas en el Perú

Lic. Johanna Reyes Malca
Docente Investigadora
jreyesm@unmsm.edu.pe

RESUMEN

El presente artículo muestra un panorama de la evolución de la legislación sobre lenguas indígenas en nuestro país, desde que se consideró oficial, una lengua diferente al castellano, el quechua, hasta la actualidad en que contamos con una ley que busca preservar las lenguas originarias existentes en nuestro territorio nacional. Del mismo modo, es nuestro propósito llamar la atención sobre el hecho que día a día se extinguen cada vez más lenguas aborígenes dado el real estado de abandono en que viven nuestros hermanos indígenas. Esta situación puede revertirse promulgándose leyes claras y bien reglamentadas que fomenten la conservación de estas lenguas.

PALABRAS CLAVE: Evolución, legislación, lenguas nativas, Perú.

ABSTRACT

This article aims to present an outlook of the evolution of Peruvian legislation about native languages, beginning with Quechua as an official language to finish with the present law intended to preserve native languages all around the Peruvian territory. We would also like to attract attention to the real situation of disregard that native peoples have to go through in everyday life. We are sure this situation can be overcome if clear and well ruled laws intending to support native languages are passed.

KEY WORDS: Evolution, laws, native languages, Perú.

“Evolución de la legislación sobre lenguas nativas en el Perú”

El Perú es un país rico en visiones del mundo, gracias a que cuenta en su territorio con un gran número de lenguas habladas por sus habitantes y que sin embargo se encuentran desprotegidas o quizás no cuentan con la protección que realmente necesitan para asegurar que seguirán subsistiendo.

Llámesese lengua nativa, lengua indígena, lengua oriunda, lengua originaria, lengua aborígen, lengua amerindia, o lengua vernácula, no existe un acuerdo unánime sobre cuántas de ellas se hablan en el Perú. Sin embargo, los estudiosos consideran que hay entre 43 lenguas indígenas, excluyendo el castellano, según el Dr. Gustavo Solís, lingüista, y 60, a decir del periodista Roberto Ochoa. Algunos entendidos incluso llegan a contabilizar hasta 70 lenguas nativas en el territorio nacional, y está Manuel Bermúdez Tapia, abogado con estudios de postgrado en lingüística quien afirma que la lista de los idiomas, lenguas y dialectos en el Perú está calculada en 108, doce de ellas sin referencias de su vigencia o extinción. Sea cual fuere el número, es importante considerar su existencia, pero lo más importante es tomar conciencia de que estas lenguas se están extinguiendo día a día dada la situación de abandono que han venido viviendo los pueblos que las hablan. “Desde mediados del presente siglo a la fecha once grupos étnicos de la Amazonía peruana pertenecientes a siete familias lingüísticas han desaparecido –sea física o culturalmente- y otros dieciocho grupos y subgrupos pertenecientes a cinco familias lingüísticas se encuentran en peligro de extinción”. (Brack: 1997).

La congresista María Sumire de Conde, a propósito de la presentación su proyecto de Ley N° 806 en diciembre del 2006 que diera origen a la “Ley de Preservación y uso de las lenguas originarias”,

reconoce este hecho en los siguientes términos: “La situación de marginación y estratificación de las lenguas originarias en el Perú ha ocasionado la pérdida de muchas de éstas. Mientras el castellano se reserva para el ámbito público, la lengua indígena se emplea para el ámbito familiar y privado. El castellano es entonces la lengua institucional, mientras que las lenguas originarias son lenguas rechazadas y desprestigiadas”. (Sumire: 2006).

A pesar de todo esto, tuvieron que pasar dos años y medio (junio de 2008) para que el Congreso de la República aprobara el proyecto de Ley propuesto por la congresista Sumire, y tres años más para que el gobierno promulgara la ley 29735, “Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú” vigente actualmente. Esta larga espera de casi seis años ha contribuido una vez más a la extinción de muchas lenguas originarias en nuestro país.

Ante esta situación típica y reiterativa, de marginación e indolencia que viven nuestros pueblos indígenas, ¿qué ha hecho el gobierno del Perú?

La legislación de lenguas nativas en nuestro país ha evolucionado positivamente aunque con bastante lentitud y con evidentes vacíos legales.

En mayo de 1975 se dio la primera iniciativa formal para reconocer como oficial una lengua diferente al castellano, estamos hablando del quechua. El decreto ley N° 21156 tomó en consideración la ancestralidad de la lengua quechua que era y es en la actualidad, usada concreta y realmente como medio natural de comunicación entre comunidades de sectores alejados que por motivos de idioma desconocen sus derechos y obligaciones y no tienen acceso a la cultura nacional, generándose así un trato desigual. En este sentido el gobierno revolucionario de Velasco Alvarado consideró que era obligación moral rescatar el quechua como idioma nativo y oficializarlo a fin de lograr la unificación nacional. Del mismo modo se hizo obligatorio, a partir del año escolar 1976, enseñar el quechua en todos los niveles de educación. También se habilitó al poder judicial para que encaminara acciones conducentes a llevar procesos en quechua cuando las partes sean quechua hablantes. Finalmente este decreto ley encarga al Ministerio de Educación y sectores afines la preparación y edición de diccionarios, libros de texto y documentos similares que viabilicen el cumplimiento pleno del mismo.

Decreto Ley No. 21156 que reconoce el quechua como lengua oficial de la República

DECRETO LEY N° 21156

EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA

POR CUANTO:

El Gobierno Revolucionario ha dado el Decreto Ley siguiente:

EL GOBIERNO REVOLUCIONARIO

CONSIDERANDO:

Que es postulado del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada promover a superiores niveles de vida compatibles con la dignidad de la persona humana, a los sectores menos favorecidos de la población, realizando, entre otras, la transformación de las estructuras culturales del país, procurando la integración de los peruanos y fortaleciendo así la conciencia nacional;

Que la lengua quechua constituye un legado ancestral de la cultura peruana, cuya esencia debe ser preservada por el Estado y es actualmente el medio natural de comunicación de gran parte de nuestro pueblo;

Que al no tener acceso directo al conocimiento de las leyes y no apersonarse ante los organismos y reparticiones del Sector Público Nacional por razones de idioma, vastos sectores de la población desconocen sus obligaciones y están limitados en el ejercicio de sus derechos, con menoscabo del principio de Igualdad ante la Ley;

Que es una obligación moral del Gobierno Revolucionario, rescatar nuestro idioma nativo, como medio esencial para lograr la unificación nacional;

En uso de las facultades de que está investido; y Con el voto aprobatorio del Consejo de Ministros;

Artículo 5º — Quedan derogados todos los dispositivos legales que se opongan al presente Decreto Ley.

Dado en la Casa de Gobierno, en Lima, a los veintisiete días del mes de Mayo de mil novecientos setenta y cinco.

General de División EP JUAN VELASCO ALVARADO, Presidente de la República.

General de División EP FRANCISCO MORALES BERMUDEZ CERRUTI, Presidente del Consejo de Ministros y Ministro de Guerra.

Teniente General FAP ROLANDO GILARDI RODRIGUEZ, Ministro de Aeronáutica.

Vice Almirante AP GUILLERMO FAURA GAIG, Ministro de Marina.

General de División EP JORGE FERNANDEZ MALDONADO SOLARI, Ministro de Energía y Minas.

General de División EP JAVIER TANTALEAN VANINI, Ministro de Pesquería.

Vice Almirante AP AUGUSTO GALVEZ VELARDE, Ministro de Vivienda y Construcción.

Teniente General FAP DANTE POGGI MORAN, Ministro de Trabajo Encargado de la Cartera de Salud.

General de División EP ENRIQUE GALLEGOS VENERO, Ministro de Agricultura.

General de División EP MIGUEL ANGEL DE LA FLOR VALLE, Ministro de Relaciones Exteriores.

General de División EP PEDRO RICHTER PRADA, Ministro del Interior.

Contralmirante AP ALBERTO JIMENEZ DE LUCIO, Ministro de Industria y Turismo.

General de Brigada EP AMILCAR VARGAS GAVILANO, Ministro de Economía y Finanzas.

General de Brigada EP RAFAEL HOYOS RUBIO, Ministro de Alimentación.

Mayor General FAP LUIS ARIAS GRAZIANI, Ministro de Comercio.

Ha dado el Decreto Ley siguiente:

Artículo 1º — Reconócese el quechua, al igual que el castellano, como lengua oficial de la República.

Artículo 2º — A partir de la iniciación del año escolar de 1976, la enseñanza del quechua será obligatorio en todos los niveles de educación de la República. Los Ministerios de Guerra, Marina, Aeronáutica, Interior y Educación quedan encargados del cumplimiento de la presente disposición, manteniéndose en vigencia en todas sus partes las disposiciones contenidas en el Decreto Ley 19326.

Artículo 3º — El Poder Judicial adoptará todas las medidas necesarias para que a partir del 1º de Enero de 1977 las acciones judiciales en las cuales las partes sean sólo de habla quechua, se realicen en este idioma.

Artículo 4º — El Ministerio de Educación y demás sectores serán responsables de asegurar la preparación y edición de los diccionarios, textos, manuales y otros documentos necesarios para el pleno cumplimiento del presente Decreto Ley.

Igualmente proporcionarán todo el apoyo que requieran las instituciones dedicadas a la investigación, enseñanza y propagación del mencionado idioma.

General de Brigada EP **RAUL MENESES ARATA** - Ministro de Transportes y Comunicaciones.

General de Brigada EP **RAMON MIRANDA AMPUERO**, Ministro de Educación.

POR TANTO:

Mando se publique y cumpla.

Lima, 27 de Mayo de 1975

General de División EP **JUAN VELASCO ALVARADO**.

General de División EP **FRANCISCO MORALES BERMUDEZ CERRUTTI**.

Teniente General FAP **ROLANDO GILARDI RODRIGUEZ**.

Vice Almirante AP **GUILLERMO FAURA GAIG**.

General de División EP **FRANCISCO MORALES BERMUDEZ CERRUTTI**.

Teniente General FAP **ROLANDO GILARDI RODRIGUEZ**.

Vice Almirante AP **GUILLERMO FAURA GAIG**.

General de División EP **PEDRO RICHTER PRADA**.

General de División EP **RAMON MIRANDA AMPUERO**.

Pasaron muchos años, (casi dos lustros) y varios gobiernos, hasta que la Constitución de 1993, retomó nuevamente el tema de la lengua declarando en el artículo 2, inciso 19, Capítulo I, concerniente a los Derechos Fundamentales de la Persona: “Toda persona tiene derecho a su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete.” (Landa: 2007).

Este artículo encuentra su contraparte en la misma carta magna de 1993, exactamente en dos artículos: el artículo 48, del capítulo 1, Título III, del Estado, la Nación y el territorio, que a la letra dice: “Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley.”, y en el artículo 89 del capítulo VI, del régimen agrario y de las comunidades campesinas y nativas, que dice “El Estado respeta la identidad cultural de las Comunidades Campesinas y Nativas” (Landa: 2007).

Sin embargo y a pesar de que la constitución del Estado peruano lo consagra en varios artículos como acabamos de ver, el respeto por los derechos lingüísticos de los indígenas no se efectiviza en la práctica. Sucede que este articulado en su momento resultó ser inexacto, pues utilizaba el tema de la identidad para referirse a derechos lingüísticos concretos del individuo que le posibilitan usar su lengua materna en situaciones de formación inicial, básica y primigenia y no verse obligado a usarla solo en contextos domésticos, informales y privados, máxime si recapacitamos sobre el hecho de que el ser humano construye, desde muy pequeño, su identidad en base a la lengua que usa, y es ésta la que le permite generar una visión propia del mundo que lo caracteriza como parte de una sociedad. Es pues realmente lamentable que nuestros indígenas tengan aún que enfrentarse a toda una vorágine de situaciones, contextos e instituciones que se presentan en una lengua opuesta a la propia, desconocida, ajena, que resulta ser avasalladora y discriminadora. Es en este sentido que nuestra constitución hace referencia en su artículo 48 a la oficialidad del quechua y el aimara y de otras lenguas aborígenes según la ley. Pero ¿de qué ley hablamos?

Este vacío legal perduró por mucho tiempo. A la fecha, la legislación sobre la materia mejoró. Sin embargo, aún hay quienes consideran que falta mucho por hacer.

En octubre del 2003, el gobierno de Alejandro Toledo promulga la “Ley de reconocimiento, preservación, fomento y difusión de las lenguas aborígenes” (Ley N° 28106) cuyo objeto es reconocer como idiomas oficiales, en las zonas donde predominen, además del castellano, el quechua y el aimara

y las lenguas aborígenes consideradas en el Mapa del “Patrimonio Lingüístico y Cultural del Perú, Familias Lingüísticas y Lenguas Peruanas”.

Esta ley declara de interés nacional la preservación, fomento y difusión de las lenguas aborígenes, así como promueve que se conserven los nombres originarios en lenguas aborígenes cuando se designe costumbres, hechos históricos, mitos, dioses tutelares andinos y amazónicos, valores culturales y héroes para designar eventos, edificaciones, centros educativos, centros poblados y otros lugares públicos. Asimismo, declara que el Instituto Geográfico Nacional deberá conservar las denominaciones de los nombres toponímicos de lenguas aborígenes en los mapas oficiales del Perú.

LEY N° 28106

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

POR CUANTO:

El Congreso de la República ha dado la Ley siguiente:

EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA; Ha dado la Ley siguiente:

LEY DE RECONOCIMIENTO, PRESERVACIÓN, FOMENTO Y DIFUSIÓN DE LAS LENGUAS ABORÍGENES

Artículo 1°.- Objeto

La presente Ley tiene por objeto reconocer como idiomas oficiales, en las zonas donde predominen, además del castellano, el quechua y el aimara, las lenguas aborígenes consideradas en el Mapa del “Patrimonio Lingüístico y Cultural del Perú, Familias Lingüísticas y Lenguas Peruanas”.

Artículo 2°.- Declaración de Interés Nacional

Declárase de Interés nacional la preservación, fomento y difusión de las lenguas a que se refiere el artículo anterior.

Artículo 3°.- Promoción y Preservación

Presérvase las denominaciones en lenguas aborígenes que evoquen costumbres, hechos históricos, mitos, dioses tutelares andinos y amazónicos, valores culturales y héroes para designar eventos, edificaciones, centros educativos, centros poblados y otros lugares públicos.

El Estado fomenta las diversas formas de expresión de las culturas aborígenes.

Artículo 4°.- Toponimia en Lenguas Aborígenes

El Instituto Geográfico Nacional mantiene las denominaciones toponímicas de lenguas aborígenes en los mapas oficiales del Perú.

Artículo 5°.- Políticas de Preservación y Difusión

El Poder Ejecutivo, a través de sus organismos correspondientes, es el encargado de formular y ejecutar las políticas de preservación y difusión de las lenguas aborígenes materia de la presente Ley, a través de los distintos medios de difusión en el ámbito nacional.

Artículo 6°.- Reglamentación

El Poder Ejecutivo reglamentará la presente Ley en el plazo de sesenta (60) días a partir de su publicación.

DISPOSICION COMPLEMENTARIA

Única. Encárgase al Ministerio de Educación para actualizar el Mapa “Patrimonio Lingüístico y Cultural del Perú, Familias Lingüísticas y Lenguas Peruanas”, a que se refiere el artículo 1° de la presente Ley.

Comuníquese al señor Presidente de la República para su promulgación.

En Lima, a los treinta días del mes de octubre de dos mil tres.

HENRY PEASE GARCÍA
Presidente del Congreso de la República

MARCIANO RENGIFO RUIZ
Primer Vicepresidente del
Congreso de la República

AL SEÑOR PRESIDENTE CONSTITUCIONAL
DE LA REPÚBLICA

POR TANTO:

Mando se publique y cumpla.

Dado en la Casa de Gobierno, en Lima, a los veinte días del mes de noviembre del año dos mil tres.

ALEJANDRO TOLEDO
Presidente Constitucional de la República

BEATRIZ MERINO LUCERO
Presidenta del Consejo de Ministros

21728

Esta ley encarga, en su artículo 6to, al Poder Ejecutivo su reglamentación, pero hasta la fecha no se ha hecho nada concretamente a este respecto.

Es evidente que aún hasta el momento de la promulgación de la ley 28106, el vacío legal suscitado por la Constitución de 1993 no se puede llenar.

Ocho años más tarde, en julio del 2011, el saliente gobierno de Alan García promulga la Ley 29735, “Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú”, bastante más extensa que las anteriores. Es esta ley la llamada a llenar el vacío legal al que hacemos referencia, pues su objetivo principal es precisar el alcance de los derechos y

garantías individuales y colectivas que, en materia lingüística, se establecen en el artículo 48 de la Constitución Política del Perú. La ley 29735, recién en el 2011, pretende pues, explícitamente reglamentar lo que la ley nacional contiene. Esta misma ley vuelve a reiterar la cuestión de la vinculación entre identidad y lengua originaria, considerando que ésta última debe gozar de las condiciones necesarias para su mantenimiento y desarrollo en todas las funciones.

NORMAS LEGALES El Peruano
445799

Lima, martes 5 de julio de 2011

LEY N° 29735

EL PRESIDENTE DEL CONGRESO
DE LA REPÚBLICA

POR CUANTO:

EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA;

Ha dado la Ley siguiente:

Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú

CAPÍTULO I

Disposiciones generales

Artículo 1. Objeto de la Ley

1.1 La presente Ley tiene el objeto de precisar el alcance de los derechos y garantías individuales y colectivas que, en materia lingüística, se establecen en el artículo 48 de la Constitución Política del Perú.

1.2 Todas las lenguas originarias son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de concebir y de describir la realidad, por tanto gozan de las condiciones necesarias para su mantenimiento y desarrollo en todas las funciones.

Artículo 2. Declaración de interés nacional

Declárase de interés nacional el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del país.

Artículo 3. Definición de lenguas originarias

Para los efectos de la aplicación de la presente Ley, se entiende por lenguas originarias del Perú a todas aquellas que son anteriores a la difusión del idioma español y que se preservan y emplean en el ámbito del territorio nacional.

Artículo 4. Derechos de la persona

4.1 Son derechos de toda persona:

- a) Ejercer sus derechos lingüísticos de manera individual y colectiva.

- a) Ser reconocida como miembro de una comunidad lingüística.
- b) Usar su lengua originaria en los ámbitos público y privado.
- c) Relacionarse y asociarse con otros miembros de la comunidad lingüística de origen.
- d) Mantener y desarrollar la propia cultura.
- e) Ser atendida en su lengua materna en los organismos o instancias estatales.
- f) Gozar y disponer de los medios de traducción directa o inversa que garanticen el ejercicio de sus derechos en todo ámbito.
- g) Recibir educación en su lengua materna y en su propia cultura bajo un enfoque de interculturalidad.
- h) Aprender el castellano como lengua de uso común en el territorio peruano.

4.2 La titularidad individual de estos derechos no impide el ejercicio colectivo de los mismos. De igual modo, el ejercicio de estos derechos no está supeditado a la aprobación del Mapa Etnolingüístico del Perú o el establecimiento del Registro Nacional de Lenguas Originarias, a que se refieren los artículos 5 y 8.

CAPÍTULO II

Mapa Etnolingüístico del Perú

Artículo 5. Formulación

5.1 El Ministerio de Educación es responsable de elaborar, oficializar y actualizar periódicamente, mediante decreto supremo, el Mapa Etnolingüístico del Perú, como herramienta de planificación que permite una adecuada toma de decisiones en materia de recuperación, preservación y promoción del uso de las lenguas originarias del Perú.

5.2 El Mapa Etnolingüístico del Perú determina el número de comunidades campesinas o nativas que pertenecen a un grupo etnolingüístico. Para determinar el número de personas que hablan lenguas

originarias, el Ministerio de Educación establece, en coordinación con el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), los procedimientos necesarios para realizar los análisis cualitativos y cuantitativos y determinar el carácter predominante de una lengua originaria.

Artículo 6. Criterios

6.1 Para determinar el carácter predominante de una lengua originaria, son criterios cualitativos:

- a) Los vínculos históricos de un distrito, provincia o región, según sea el caso, con una lengua originaria.
- b) La identificación personal y social de los ciudadanos con una lengua originaria y su percepción de la misma como bien cultural.
- c) El interés de la persona de emplear la lengua originaria como el mejor vehículo de expresión ciudadana.

6.2 De igual modo, son criterios cuantitativos:

- a) La concentración espacial de ciudadanos que hablan una lengua originaria en un distrito, una provincia o una región.
- b) Los recursos humanos de los que se dispone en un distrito, una provincia o una región para implementar una lengua originaria como oficial.

6.3 El Ministerio de Educación pondera los criterios cualitativos y cuantitativos teniendo como principio general la extensión permanente de los derechos a la igualdad idiomática, la identidad y la dignidad cultural de todos los ciudadanos del país, el resguardo del principio que ampara la igualdad de oportunidad entre ellos y la eliminación de las desventajas derivadas de la discriminación a las lenguas originarias.

Artículo 7. Zonas de predominio

Son zonas de predominio, para efectos de lo dispuesto en el artículo 48 de la Constitución Política del Perú, el distrito, como unidad mínima, la provincia o la región.

Artículo 8. Registro Nacional de Lenguas Originarias

8.1 El Ministerio de Educación, en coordinación con el Instituto Nacional de Cultura (INC), implementa el Registro Nacional de Lenguas Originarias, en donde registra las lenguas originarias contenidas en el Mapa Etnolingüístico del Perú,

especificando en qué ámbitos, distrital, provincial o regional, son predominantes.

8.2 Las lenguas originarias que se inscriben en el Registro Nacional de Lenguas Originarias constituyen Patrimonio Cultural Inmaterial de la Nación.

8.3 En el Registro Nacional de Lenguas Originarias deben constar las lenguas extintas y aquellas que se encuentran en proceso de erosión o peligro de extinción.

CAPÍTULO III

Idiomas oficiales

Artículo 9. Idiomas oficiales

Son idiomas oficiales, además del castellano, las lenguas originarias en los distritos, provincias o regiones en donde predominen, conforme a lo consignado en el Registro Nacional de Lenguas Originarias.

Artículo 10. Carácter oficial

El que una lengua originaria sea oficial, en un distrito, provincia o región, significa que la administración estatal la hace suya y la implementa progresivamente en todas sus esferas de actuación pública, dándole el mismo valor jurídico y las mismas prerrogativas que al castellano. Los documentos oficiales que emite constan tanto en castellano como en la lengua originaria oficial, cuando esta tiene reglas de escritura, teniendo ambos el mismo valor legal y pudiendo ser oponible en cualquier instancia administrativa de la zona de predominio.

CAPÍTULO IV

Promoción, conservación, recuperación y uso de las lenguas originarias del Perú

Artículo 11. Política nacional

11.1 Por decreto supremo, refrendado por el Presidente del Consejo de Ministros, se aprueba la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad. Su diseño, formulación e implementación cuenta con la participación de las organizaciones de representación de los pueblos originarios, andinos y amazónicos reconocidas.

11.2 Los planes, programas y acciones públicas que se formulan y ejecutan deben concordarse con las políticas nacionales de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad; de Educación Intercultural y Bilingüe; y de Educación Rural. Asimismo, toman en cuenta los

contextos socioculturales existentes a nivel regional y local.

Artículo 12. Lineamientos de la política nacional

La Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad se sustenta en los siguientes lineamientos:

- a) Las tradiciones y expresiones orales, incluida la lengua, son vehículos del patrimonio cultural inmaterial.
- b) La lengua es el fundamento de la tradición oral y de la identidad cultural.
- c) Las lenguas originarias constituyen patrimonio cultural inmaterial de los pueblos originarios del Perú.
- d) Todas las lenguas originarias están en igualdad de derechos.
- e) El Estado, a través de las instancias sectoriales correspondientes, garantiza la multifuncionalidad de las lenguas originarias y su calidad de patrimonio cultural inmaterial e integra su salvaguardia en los programas de planificación educativa, cultural y de investigación.
- f) El proceso de elaboración de políticas lingüísticas se realiza con la participación de las organizaciones de representación de los pueblos originarios y la sociedad en su conjunto, aportando al desarrollo e implementación de la educación bilingüe intercultural en el Sistema Educativo Nacional.
- g) El Estado asegura, a través de los programas estatales de educación primaria, secundaria y universitaria, el derecho de todas las personas a hablar una o más lenguas originarias; y el de quienes tienen como lengua materna una lengua originaria puedan aprender el castellano, sin que ello implique el reemplazo de una lengua por otra.
- h) El Estado, a través de sus medios de comunicación, promueve y difunde programas en lenguas originarias, así como campañas orientadas a rescatar y revalorar las tradiciones,

expresiones orales y patrimonio oral del país.

Artículo 13. Políticas regionales

13.1 Los gobiernos regionales, mediante ordenanza y dentro del marco de la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad, aprueban sus propias políticas regionales de lenguas originarias, tradición oral e interculturalidad. Su diseño, formulación e implementación se realiza con el mismo procedimiento establecido para la política nacional.

13.2 Los planes, programas y acciones públicas que se formulan y ejecutan, deben concordarse con las políticas regionales de lenguas originarias, tradición oral e interculturalidad.

Artículo 14. Lenguas originarias en erosión y peligro de extinción

14.1 En el marco de la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad se deben identificar las causas que generan la erosión progresiva y la extinción del patrimonio oral, así como prever las medidas necesarias para evitar la pérdida definitiva de las lenguas originarias.

14.2 Las lenguas originarias en peligro de extinción reciben atención prioritaria en los planes, programas y acciones públicas de planificación lingüística, orientados a rescatar dichas lenguas.

14.3 El Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (Concytec) y las universidades promueven y priorizan, la investigación y difusión de lenguas originarias en peligro de extinción.

Artículo 15. Uso oficial

15.1 El Estado promueve el estudio de las lenguas originarias del Perú, procurando reforzar su uso en el ámbito público.

15.2 Las entidades públicas y privadas que prestan servicios públicos implementan, de modo planificado y progresivo, políticas y programas de capacitación o contratación para que en las zonas del país donde una lengua originaria sea predominante sus funcionarios y servidores públicos, así como los integrantes de las Fuerzas Armadas y Policía Nacional del Perú se

puedan comunicar con suficiencia en esa lengua.

15.3 Las entidades públicas implementan progresivamente la publicación, en sus respectivas páginas web o portales, de las normas legales de su ámbito que incidan directamente en el quehacer de los integrantes de los pueblos originarios, en forma escrita y oral, en sus lenguas originarias; asimismo, difunden las normas que afectan derechos o establecen beneficios a favor de las comunidades, a través de los mecanismos orales o escritos, que resulten idóneos, según cada caso concreto.

Artículo 16. Enseñanza

El Estado garantiza y promueve la enseñanza de las lenguas originarias en la educación primaria, secundaria y universitaria, siendo obligatoria en las zonas en que son predominantes, mediante el diseño e implementación de planes, programas y acciones de promoción y recuperación de las lenguas originarias, tradición oral e interculturalidad.

Artículo 17. Medidas contra la discriminación

El Estado implementa medidas efectivas que impidan la discriminación de las personas por el uso de las lenguas originarias.

Artículo 18. Recopilación y publicación de investigaciones

El Estado promueve la investigación, el conocimiento y la recuperación de las lenguas originarias, así como la publicación de investigaciones y recopilaciones de literatura y tradición orales, en ediciones bilingües, a través de las instituciones nacionales de investigación, como medio para preservar el sistema del saber y conocimientos tradicionales y la cosmovisión de los pueblos originarios.

Artículo 19. Toponimia

El Instituto Geográfico Nacional mantiene las denominaciones toponímicas en lenguas originarias en los mapas oficiales del Perú.

Artículo 20. Mecanismos de consulta y participación ciudadana

20.1 En el desarrollo de proyectos de inversión en tierras de comunidades

campesinas o comunidades nativas, los mecanismos de consulta y participación ciudadana se realizan en la lengua originaria que predomina en dicha zona.

20.2 Todas las comunidades campesinas o nativas tienen el derecho a solicitar que los acuerdos, convenios y toda aquella información o documentación que se les entrega, distribuye o deben suscribir esté en español y en su lengua originaria, siempre que ello sea factible.

CAPÍTULO V

Normalización lingüística

Artículo 21. Reglas de escritura uniforme

21.1 El Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe y la Dirección de Educación Rural, proporciona asistencia técnica, evalúa y oficializa las reglas de escritura uniforme de las lenguas originarias del país.

21.2 Las entidades públicas emplean versiones uniformizadas de las lenguas originarias en todos los documentos oficiales que formulan o publican.

CAPÍTULO VI

Lenguas originarias en la educación intercultural bilingüe

Artículo 22. Educación intercultural bilingüe

Los educandos que poseen una lengua originaria como lengua materna tienen el derecho a recibir una educación intercultural bilingüe en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, incluyendo los que se encuentran en proceso de recuperación de su lengua materna.

Artículo 23. Alfabetización intercultural

Los programas de alfabetización en zonas rurales andinas y amazónicas se implementan mediante la modalidad intercultural bilingüe.

Artículo 24. Sensibilización sobre la pluriculturalidad

Los materiales de estudio, los programas de enseñanza y capacitación profesional, así

como los programas que emiten los medios de comunicación deben difundir el patrimonio y la tradición oral del Perú, como esencia de la cosmovisión e identidad de las culturas originarias del país, a fin de sensibilizar sobre la importancia de ser un país pluricultural y multilingüe y fomentar una cultura de diálogo y tolerancia.

DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS

PRIMERA. Anualmente, el Ministro de Educación informa en las comisiones ordinarias competentes en los temas de pueblos originarios y educación del Congreso de la República sobre los objetivos y logros en la aplicación de la presente Ley.

SEGUNDA. El Ministerio de Educación realiza las acciones necesarias a fin de contar con un mapa etnolingüístico actualizado y aprobado por decreto supremo, a más tardar el 31 de diciembre de 2011.

TERCERA. El Ministerio de Educación comunica a la Presidencia del Consejo de Ministros y, por intermedio de esta, al Congreso de la República, a la Corte Suprema de Justicia de la República y a los titulares de todos los organismos constitucionalmente autónomos respecto de los distritos, provincias o regiones en donde, conforme al Registro Nacional de Lenguas Originarias, además del castellano hay una o más lenguas originarias oficiales. La Presidencia del Consejo de Ministros oficializa las lenguas oficiales mediante decreto supremo con carácter declarativo.

El uso de tales lenguas como oficiales no está supeditado a la existencia de norma legal alguna, sino a su inscripción en el Registro Nacional de Lenguas Originarias.

CUARTA. Deróganse el Decreto Ley 21156, Ley que Reconoce el Quechua como Lengua Oficial de la República, y la Ley 28106, Ley de

DISPOSICIÓN FINAL

ÚNICA. El Poder Ejecutivo, en un plazo no mayor de sesenta días calendario contado a partir de la vigencia de la presente Ley, aprueba las normas reglamentarias necesarias para su aplicación.

POR TANTO:

Habiendo sido reconsiderada la Ley por el Congreso de la República, insistiendo en el texto aprobado en sesión del Pleno realizada el día veintitrés de junio de dos mil diez, de conformidad con lo dispuesto por el artículo 108 de la Constitución Política del Perú, ordeno que se publique y cumpla.

En Lima, a los dos días del mes de julio de dos mil once.

CÉSAR ZUMAETA FLORES

Presidente del Congreso de la República

ALDA LAZO RÍOS DE HORNUNG

Segunda Vicepresidenta del Congreso de la República

Es importante recalcar que esta Ley propone en su artículo 3ro una definición de lengua originaria: “Para los efectos de la aplicación de la presente Ley, se entiende por lenguas originarias del Perú a todas aquellas que son anteriores a la difusión del idioma español y que se preservan y emplean en el ámbito del territorio nacional”. Se pretende operacionalizar el concepto de lengua originaria o nativa, sin embargo, no hay una propuesta de cuáles serían estas lenguas.

No se crea pues, que esta ley es la panacea y que en el 2011, el problema de la diversidad lingüística y multicultural quedó solucionado. Evidentemente, no fue así. Consideramos que el vacío legal, persiste.

Ahora se presentaba el problema de la ejecución y puesta en práctica de la ley que es en realidad lo más complejo, pues muchas de estas lenguas son puramente orales, carecen de representación gráfica, o la escritura que puedan presentar no es la que han tenido siempre. Esto constituye realmente un obstáculo importante a la formalización de esta ley. Estas lenguas están castellanizadas.

Aquí surgió la iniciativa del gobierno de Ollanta Humala de canalizar, a través del Ministerio y Viceministerio de la Cultura, la formación de traductores intérpretes. Teniendo como base legal, precisamente la ley 29735 y el Convenio OIT Nro. 169 “Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes”. Así, en marzo del 2012 se lanza la convocatoria para la Primera Capacitación de Intérpretes para Procesos de Consulta Previa.

El Viceministerio de Interculturalidad, en cumplimiento de las disposiciones de la Ley 29785 y en colaboración con el Centro de Investigación en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CILA), convoca a ciudadanos peruanos y ciudadanas peruanas que sean bilingües, hablantes de castellano y de al menos una de las siguientes lenguas indígenas: quechua, aymara, ashaninka, awajun, shipibo o machiguenga. A posteriori, en agosto del 2012, mediante resolución viceministerial N° 001-2012-VMI-MC, perteneciente al ministerio de cultura, ve por conveniente crear dos registros: el Registro de Intérpretes de Lenguas indígenas u originarias y el Registro de Facilitadores.

Esto debido a la necesidad de que los pueblos indígenas sean partícipes de sus propios devenires y sean consultados en sus propias lenguas.

En octubre de 2012 se lleva a cabo el Segundo Curso de formación de intérpretes en lenguas indígenas y en noviembre del mismo año, el tercero. En febrero de 2013 se realizan el cuarto y quinto curso de capacitación de intérpretes de lenguas indígenas para los procesos de consulta previa, y en marzo último, se dicta el sexto curso.

Estos cursos se han venido llevando a cabo con gran éxito y han merecido una gran acogida de parte de los indígenas. Precisamente el último curso, el sexto, ya con más experiencia, resultó bastante adecuado y satisfizo las expectativas de sus 35 participantes. En el curso, la ministra de Cultura Alvarez Calderón destacó la importante labor que tendrán en adelante los traductores intérpretes para facilitar la relación entre el Estado y los pueblos originarios y los alentó a mantener las lenguas vivas para propiciar el desarrollo de sus pueblos originarios afirmando que el Ministerio de Cultura siempre los apoyará sin condiciones para alcanzar este objetivo.

El curso capacitó a los diferentes intérpretes y traductores con el objetivo de desarrollar competencias a fin de impulsar el cumplimiento de la Ley de Lenguas Originarias N° 29735, que establece que el Estado para implementar el uso de lenguas indígenas en los servicios públicos.

La ley vigente 29735, “Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú” dentro de su texto contempla también, entre otros aspectos, el relacionado con la educación intercultural bilingüe y consagra el derecho que tienen todos los nativos de recibir educación en sus propias lenguas maternas, además del castellano. Consideramos que es precisamente en el aspecto educativo donde quedan aún varios puntos por reflexionar para la real implementación de esta ley. Es conocido que faltan siempre maestros formados para impartir educación cultural bilingüe de calidad, y más aún falta reconocer los grandes esfuerzos que hacen los maestros que ya existen y que trabajan arduamente en los lugares más recónditos del Perú para llevar educación y formación intercultural bilingüe a niños y jóvenes de pueblos alejados, y de pocos recursos económicos.

El asunto es complicado y hay aún mucho por hacer. Quizás esta sola ley no sea del todo suficiente, pero creemos que constituye un gran paso para el reconocimiento de los derechos fundamentales de nuestros hermanos indígenas que viven a lo largo y ancho del territorio peruano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIRUMA** Kowii, compilador (2005): *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina*. Tinkuy. Ecuador.
- BRACK EGG**, Antonio 1997. Amazonía Peruana, comunidades indígenas, conocimientos y tierras tituladas: atlas y base de datos. Editor: Fondo mundial de ambiente. GEF - Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. PNUD – UNOPS. Lima, Decreto Ley 21156 que reconoce el quechua como lengua oficial de la República. En
- file:///C:/Users/PC/Downloads/Decreto%20quechua%20L.%20Oficial%20(4).pdf (última consulta: 28/5/2014)
- KLEE** Carol y Andrew **LYNCH** (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Georgetown University Press. UK.
- LANDA** César y Ana **VELAZCO** 2007. *Constitución política del Perú 1993*. Fondo editorial PUCP. Lima, Ley 28106. Ley de reconocimiento, preservación, fomento y difusión de las lenguas aborígenes. En <http://docs.peru.justia.com/federales/leyes/28106-nov-20-2003.pdf> (última consulta: 28/5/2014)
- Ley 29735**. Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. En <http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Leyes/29735.pdf> (última consulta: 28/5/2014)
- MALVESTITI**, Marisa y **DREIDEMIE**, Patricia, compiladoras (2014). *Tercer Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas, ELIA (I parte)*. Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.
- SANCHEZ**, José (2009). *Qué significa ser indígena para el indígena*. Abyayala publicaciones. Ecuador.
- SUMIRE** María. Proyecto de Ley 806/2006/CR en

Lingüística del texto (análisis del discurso); gramática del texto (gramática textual), gramática transfrásica y gramática transoracional

Luis Miranda
UNMSM
lmirandae@yahoo.es

RESUMEN

En el presente artículo discutimos una serie de términos utilizados en los últimos tiempos en las Ciencias del Lenguaje a raíz, sobre todo, de la expansión del estudio del lenguaje y las lenguas a unidades mayores de la oración y a tomar en consideración las circunstancias del hablar.

PALABRA CLAVE: Gramática transoracional, Análisis del discurso.

ABSTRACT

This article discusses a few words that have been used in language-related sciences lately, due mostly to the expansion of language studies toward units larger than the sentence, and to the consideration of speaking circumstances.

KEYWORDS: Transphrasic Grammar, Analysis of discourse.

INTRODUCCIÓN

En las ciencias del lenguaje, sobre todo en la presente época, existe una gran diversidad terminológica usada en el estudio del texto, que provoca que estudiosos de diferentes escuelas (o corrientes) casi no se comprendan entre sí y que crea una gran confusión entre los neófitos a quienes les da la impresión de que ello es un caos.

1. En diversos artículos he revisado el problema, esencialmente con respecto a la terminología gramatical, por el impacto que representa, ya que es usada en la enseñanza en los diversos niveles educativos. En este caso me voy a centrar en las denominaciones que conciernen a la rama de las ciencias del lenguaje que se denomina corrientemente *lingüística del texto* o *análisis del discurso*.
 - 1.1 En cuanto a las dos denominaciones del párrafo anterior, podemos decir que si bien al principio estas dos disciplinas pudieron distinguirse porque la segunda se centraba en la lengua oral mientras que la primera en la lengua escrita, estas fronteras prácticamente se han borrado. También habría que señalar que la diferencia en algunos casos se debe a las lenguas en que se difunden estas disciplinas: en alemán se usa el término *Textlinguistik*, mientras que en inglés *Analysis of Discourse* (está prevaleciendo a partir del *Análisis Crítico del Discurso*, la última versión de esta ciencia), por ejemplo; y de estas denominaciones en las otras lenguas se ha tomado uno u otro término o ambos.
2. Pensamos que lo que caracteriza a esta(s) disciplinas es que su objeto de estudio es el *texto* (*discurso*), entendido como una entidad que tiene características propias y que no es un conjunto de palabras y oraciones. No olvidemos que la palabra *texto* originariamente significa 'tejido'.
 - 2.1 Claro, que la caracterización del *texto* plantea muchas dificultades aun no resueltas del todo por los lingüistas, pero partiendo de las distinciones hechas por Coseriu entre el *lenguaje* (hablar), *lengua* (s) y *texto* (s) como niveles del lenguaje, y, sus correspondientes funciones significativas: *designación* (referencia), *significado* y *sentido*; distinciones que lo llevan a plantear la necesidad de partir de tres clases de lingüísticas: *lingüística del habla*, *lingüística descriptiva* (de las lenguas) y *lingüística del texto*, ergo, esta última es a quien le corresponde el estudio de los textos (discursos); se centraría en el estudio del *sentido* que es la función significativa que se presenta en los textos, es decir, la que nos proveen los significados de

la lengua particular, mediante los que nos referimos a la realidad y las circunstancias (*entorno*) en que se produce el texto.

Como conclusión podemos decir que la lingüística del texto responde a la interrogante: ¿Cómo se construye y como se comprende el *sentido*?

2.2 Lo dicho líneas arriba no quiere decir que haya una Lingüística del Texto, en realidad bajo esta denominación se cobijan distintos puntos de vista que sería muy largo presentar en un artículo. Por ejemplo, en los trabajos de Teun van Dijk no existen menciones a Coseriu, es más, en el libro editado por Antos y Tietz⁶³ en la misma Alemania y nada menos que en Tübingen donde enseñaba el gran maestro, tampoco las hay y de van Dijk solo dos en los quince artículos en los que está dividido el texto.

2.3 Para continuar debemos hacer un *excursus* histórico. La lingüística del texto como todo parecer indicar es planteada como tal por Eugenio Coseriu⁶⁴, quien luego la desarrolla en un curso dictado en el año académico 1977/78 en la Universidad de Tübingen, que es vertido en libro en 1980 por uno de sus discípulos Jörn Albrecht. Este texto tiene poca difusión fuera de Alemania probablemente porque justamente está escrito en alemán. Habría que agregar que por esa época más conocidos eran los trabajos de Zellig Harris sobre *Analysis of Discourse*, aquí también habría que señalar que probablemente se deba a que están escritos en inglés.

2.3.1 En el mundo de habla castellana, la difusión de la lingüística del texto parte de las traducciones de un par de libros: de Harald Weinrich⁶⁵ y luego también de una obra de Teun van Dijk (1980), quizás el estudioso más reconocido en esta área del conocimiento. A ellos habría que agregar la introducción que publica Enrique Bernárdez⁶⁶.

3. El problema mayor se presenta con respecto a los otros tres (¿cuatro?) términos: Gramática del texto (gramática textual); gramática transfrásica y gramática transoracional.

3.1 La denominación *gramática del texto* creo que se puede explicar en razón que la gramática ha sido una disciplina que se ha centrado en la “lengua” y fundamentalmente enmarcándose entre determinados límites: la oración como unidad mayor y no tomando en cuenta la situación (circunstancias) en la que se producía el acto de habla, aparte de su carácter esencialmente prescriptivo (normativo).

De ahí que se justifique la creación de una disciplina que comprenda aquellos fenómenos que ella deja de lado, esto sobre todo al entenderse la Gramática como la descripción de determinada parte de una lengua, lo que, por ejemplo, los generativistas llaman el “componente gramatical”: una *gramática del texto* y que esta comprenda todos los hechos que corresponden a una determinada lengua que vayan más allá de la oración, que se considere que se puede plantear la existencia de por lo menos un rango (*couche* ‘capa’ les llama Coseriu en francés) superior a la oración, que por comodidad se le denomina *texto*.

⁶³ ANTOS, Gerd/TEITZ, Gerd (Hgg.) (1997).

⁶⁴ COSERIU, Eugenio (1955-56: 29-54).

⁶⁵ WEINRICH, Harald: (1968) y (1976).

⁶⁶ BERNÁRDEZ, Enrique (1982).

- 3.2 “El propósito fundamental de tal gramática del texto era el de intentar proporcionar una descripción explícita de las estructuras (gramaticales) de los textos. La tarea más obvia de tal descripción era explicar las relaciones (semánticas) de la coherencia entre las oraciones, y otros aspectos fundamentales del discurso. Así como la gramática de la oración necesita hacer explícita la forma en la que las cláusulas de oraciones complejas se relacionan semánticamente, debería haber una investigación seria, que no existía entonces, que permitiera extender el estudio de la semántica a una semántica lineal (secuencial) del discurso.

Inicialmente, bajo la influencia de la semántica estructural francesa (Greimas), asumí que las relaciones de significado entre las oraciones tenían que definirse en términos de la identidad de los lexemas o “semas” de las palabras que conformaban tales oraciones. Con el tiempo, este supuesto resultó ser erróneo, aunque continuó siendo popular dentro la semántica estructural francesa durante años. La idea central es que las relaciones entre oraciones no son las únicas que definen la coherencia, sino más bien, las relaciones *referenciales*, es decir, las relaciones entre las “cosas” que las oraciones denotan en un texto, tal como veremos más adelante.

Lo nuevo e interesante en esta teoría emergente de la gramática del texto fue la introducción de las “macroestructuras”, una noción desconocida en cualquier gramática de la oración. Lo fundamental de las macroestructuras es que los textos no solo tienen relaciones locales o microestructurales entre las oraciones subsecuentes, sino que también tienen estructuras generales que definen su coherencia y organización globales. En mi trabajo previo, tales macroestructuras eran de dos tipos diferentes, es decir, estructuras globales del *significado*, y estructuras globales de la *forma*. Para evitar la confusión entre estas clases diferentes de estructuras, introduje posteriormente la noción de “superestructura”.

Con ella me refería a las últimas estructuras, es decir, al esquema, a las estructuras esquemáticas que organizan la *forma* o el *formato total* del texto, tal como lo conocemos desde la teoría de la narrativa o de la teoría de la argumentación (Van Dijk, 1980).

Después de más de 30 años vale la pena preguntarse si esta gramática del texto era errónea o correcta. Tal como lo veo ahora, diría que los *principios* básicos de la gramática del texto se mantienen aún en gran parte del trabajo que todavía se hace en algunos tipos de gramáticas del discurso, incluso bastante sofisticadas. En efecto, al igual que una gramática de la oración explica por qué las secuencias arbitrarias de palabras no definen las oraciones, una gramática del texto necesita explicar por qué las secuencias arbitrarias de oraciones no definen un texto. Sin embargo, la manera en la que hicimos la gramática del texto fue realmente muy primitiva, y en gran parte especulativa, imprecisa, y algo equivocada. Lo que se mantuvo, sin embargo, fue la importante noción de coherencia en cualquier teoría semántica del discurso, y la idea obvia de que los textos también están organizados en niveles más globales, más generales de descripción.”⁶⁷

- 3.3 El término gramática del texto no ha tenido mucha aceptación, creo que no estaba claramente planteado su campo de estudio, que fluctuaba entre la lingüística del texto propiamente dicha y la gramática de las oraciones. En cambio el que sí ha tenido mayor difusión es el de *gramática transfrásica*, es decir, una disciplina que va más allá de la *frase* (*phrase* en

⁶⁷ DIJK, Teun van: “De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso. Una breve autobiografía académica”. www.discursos.org.

francés, en inglés y en alemán). Aquí se está usando este término como equivalente de *oración* (alemán *Satz*, inglés *sentence*), uso muy frecuente no solo entre los hablantes comunes y corrientes, sino también entre los especialistas (gramáticos y lingüistas).

3.3.1 Aquí hay dos problemas: a) lo de transfrásico se puede entender simplemente con la ampliación de una oración y entonces entrarían en este campo la *superordinación* (hipertaxis), la *subordinación* (hipotaxis), la *coordinación* (parataxis) y la *sustitución* (antitaxis); y b) en el caso del castellano, aunque no solo de esta lengua, el término *frase* puede ser entendido de varias maneras, como una unidad menor que la oración (*frase nominal*, *frase verbal*), una unidad equivalente a una oración o una unidad mayor que la oración (*frase fija*).

3.3.2 Un caso interesante al respecto es lo que sucede en el libro *Textlinguistik. Eine Einführung* (transcripción y edición de Jörn Albrecht de un curso dictado el semestre de invierno 1977/78 por Eugenio Coseriu)⁶⁸, quien propone que en principio se pueden desarrollar dos lingüísticas del texto: una que estudie el texto como rango (*Eben*) de una lengua particular y otra, la principal, que estudie el texto como una unidad con características propias y que no depende de una lengua determinada. En la parte final de esta obra Coseriu plantea una *gramática transfrásica* (*transphrastische Grammatik*) que se ocuparía de las propiedades de los rangos gramaticales, que hemos señalado líneas arriba: *superordinación*, *subordinación*, *coordinación* y *sustitución*.

3.3.3 En la versión⁶⁹ de este texto que preparé para mis alumnos de la carrera de traducción en la Universidad Ricardo Palma, suprimí ese último capítulo (3.), porque consideraba que era más bien parte de la gramática (de las lenguas), idea reforzada por otro trabajo del propio Coseriu: *Principes de Syntaxe Fonctionnelle*⁷⁰. En esta obra, el gran lingüista propone entre otras esclarecedoras ideas que la Gramática en el fondo solo es una sintaxis funcional. Aquí, también Coseriu plantea como puntos fundamentales en la descripción de esta parte de una lengua, establecer los rangos (*couches*) gramaticales y las propiedades (*propiétés*) de estos rangos y, por supuesto, explicar cómo están constituidos y las oposiciones en las que intervienen. Es decir, las propiedades de los rangos (*couches*) gramaticales deberían ser descritas por la Gramática (*Syntaxe Fonctionnelle*) así a secas.

3.3.4 Es interesante señalar que en la edición de Loureda⁷¹ de la traducción de Ana Agud⁷² de la “Textlinguistik. Eine Einführung” se ha mantenido el capítulo III (*transphrastische Grammatik*) pero se ha cambiado la denominación a la que yo uso: Gramática Transoracional y también se ha tomado el subtítulo de la traducción italiana de Donatella Di Cesare “Introduzione a una ermeneutica del senso” (‘introducción a una hermenéutica del sentido’).

3.3.5 La gramática tradicional nos ha acostumbrado (mentalizado, ideologizado) a pensar “las partes de la gramática” como compartimentos estancos, con límites claros y tajantes, pero los lingüistas a través de los siglos han comprobado que no existen tales fronteras claramente delimitadas: ¿en dónde termina la fonología y empieza la morfología?; ¿adónde termina la morfología y comienza la sintaxis? Disciplinas como la *Morfofonología* y la *Morfosintaxis* son patentes demostraciones de la artificialidad de estos límites, por supuesto que los ejemplos se pueden ampliar casi ilimitadamente.

⁶⁸ COSERIU, Eugenio (1981).

⁶⁹ MIRANDA, Luis (2002).

⁷⁰ COSERIU, Eugenio (1989:5-46).

⁷¹ LOUREDA, O. (2007). *Todo indica que el editor es un discípulo post mortem de Coseriu.*

⁷² La publicación de esta traducción nunca fue autorizada por Coseriu, quien tuvo el manuscrito para revisarlo durante años hasta su deceso.

Este es parte del fenómeno que provoca la confusión que examinamos con respecto al término *Gramática Transfrásica*.

- 3.3.6** Nosotros elegimos incluir, como lo hace Coseriu en el segundo trabajo que citamos, que además es posterior en más de una década al primero, las propiedades de los rangos en la *Gramática (Sintaxis funcional)*.
- 3.3.7** Por otra parte, para que nuestros alumnos no se confundan preferimos usar la denominación *Gramática Transoracional* para la primera lingüística del texto, y, este último término para la segunda. Idea reforzada por lo que señalamos líneas arriba: los distintos significados de *frase* en castellano, tanto en el uso cotidiano como en la terminología lingüística.
- 3.3.8** Esta *Gramática Transoracional* estudiaría hechos como el *discurso referido*, la *topicalización*, el *orden de palabras*, las *oraciones “agramaticales”* y las *“incompletas”*, la *elipsis*, la *sustitución*, las *partículas*, la *enumeración*, etc., como señala Coseriu en su obra *Textlinguistik. Eine Einführung*, citada líneas arriba. Estos hechos corresponden a la descripción de una lengua, pero la tradición no los ha considerado porque transcendían a la oración y/o solo podían ser explicados tomando en cuenta las circunstancias del acto de habla (la situación). Y, que además, anteriormente eran estudiados por disciplinas como la retórica, la literatura y la estilística y que en estos últimos tiempos ha sido objeto de estudio de la Pragmática, lo que ha complicado la delimitación entre todas estas disciplinas.

Habría que remarcar que los consideramos hechos que corresponden a la descripción de una lengua, porque no se presentan en todas las lenguas (no son universales) y cuando se presentan en una lengua determinada lo pueden hacer de manera diferente a como aparecen en otro idioma.

La *gramática transoracional* sería, pues, una parte de la gramática de una lengua, pero dada la amplitud de su campo de estudio, generalmente se presenta aparte.

- 3.3.9** Claro que hay que insistir que lo que afirmamos no tiene consenso en los distintos especialistas en la disciplina, así, por ejemplo, Menéndez (2006:7) dice: “*Gramática textual* es, desde hace años, un término que circula con tanta insistencia como falta de precisión –en la mayoría de los casos- en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

Dos posturas suelen ser recurrentes en relación con la formulación de una gramática textual. La primera es oponerla a una *gramática oracional*; la segunda, postularla como un complemento de una *gramática oracional*.

Las dos posturas parten de un mismo supuesto equivocado. Tanto la postura polémica (una gramática del texto no es una gramática oracional) como la conciliadora (una gramática del texto complementa una gramática oracional) entienden que hay una posición uniforme acerca de qué debe considerarse gramática y, en última instancia, lenguaje.”⁷³

Después de analizar las consecuencias de estas posiciones en la enseñanza, Menéndez concluye: “Una *gramática textual* aporta, básicamente, un punto de vista funcional para el análisis del lenguaje. Es decir, un lenguaje que se analiza a partir de los textos que los usuarios de la lengua, los hablantes, producen en situaciones comunicativas determinadas dentro de su comunidad. Explicar cómo funcionan los mutuos

⁷³ MENÉNDEZ (2006:7).

condicionamientos que existen entre gramática y contexto es lo que una gramática de estas características pretende lograr.”⁷⁴

4. En conclusión, consideramos que bajo estos diferentes términos tenemos dos disciplinas: Gramática Transaccional y Lingüística del Texto (Análisis del Discurso). Lo que, por supuesto no implica que estas varíen de escuela a escuela y hasta de autor a autor debido a los distintos puntos de vista desde que se las enfoca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTOS, Gerd y TEITZ, Gerd (Hgg.) (1997): *Die Zukunft der Textlinguistik*. Niemeyer. Tübingen.
- BERNÁRDEZ, Enrique (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid.
- COSERIU, Eugenio (1955-56): “Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar”. *Romanistisches Jahrbuch*, 7. pp. 29-54.
- _____ (1981): *Textlinguistik. Eine Einführung* (Hrsg u. bearb. von Jörn Albrecht), Tübingen. Gunter Narr Verlag, 2da. ed.
- _____ (1989): “Principes de Syntaxe Fonctionnelle”. *Tralili*, XXVII. pp. 5-46.
- _____ (2007): *Lingüística del Texto. Introducción a la hermenéutica del sentido* (Ed. de O. Loureda). Arco/Libros S. L. Madrid.
- DIJK, Teun van (1980): *Texto y Contexto*. Cátedra, Madrid.
- _____ “De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso. Una breve autobiografía académica”. Accesible en internet: www.discursos.org.
- MENÉNDEZ, Salvio Martín (2006): *¿Qué es una gramática textual?* Littera Ediciones, Buenos Aires.
- MIRANDA, Luis (2002): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Editorial Universitaria URP, Lima.
- WEINRICH, Harald (1968): *Estructura y Función de los Tiempos del Lenguaje*. Madrid, Gredos.
- _____ (1976): *Lenguaje en Textos*. Madrid, Gredos.

La cohesión y mecanismos de cohesión en la composición de textos

Desiderio Evangelista Huari
UNMSM

RESUMEN⁷⁵

En la enseñanza de la redacción y composición de textos, *¿qué enseñar?*, *¿para qué enseñar?*, *¿cómo enseñar?* son preguntas recurrentes que se hacen los docentes de esta área cuando realizan su labor en la universidad. Desde luego, estas interrogantes están relacionadas con la materia que enseñan y las estrategias metodológicas que utilizan. Precisamente, el contenido del presente artículo forma parte del capítulo sexto de la investigación realizada para mi tesis doctoral y cuyo título original es *Estrategias sintácticas para afianzar la cohesión y la coherencia textual en la redacción de los estudiantes universitarios*. Como sabemos la cohesión es la propiedad gramatical que presenta todo texto para asegurar la conexión entre sus componentes. Para tal efecto, intervienen unos elementos, llamados mecanismos de cohesión. Estos elementos de cohesión tienen que ver con la relación entre los referentes, sea este de carácter anafórico o catafórico, los cuales detallaremos en este artículo.

PALABRAS CLAVE: texto – cohesión – coherencia – redacción – sintaxis

ABSTRACT

⁷⁴ *Ibíd.* p. 8.

⁷⁵ Como precisamos en este resumen, la presente publicación forma parte del marco teórico de mi tesis doctoral en la que se precisa el planteamiento del problema, las hipótesis, las variables, los objetivos así como las conclusiones a las que hemos llegado. Por esa razón, no abundaremos al respecto, pero sugerimos al lector interesado en esta área consultar dicho trabajo.

In the teaching of writing and composition of texts, what to teach?, what to teach for?, how to teach? are recurring questions what a lot of teachers make to themselves about this area, specially when they work at the university. Therefore, these unanswered questions are related to what topic professors teach and what methodological strategies they use. Exactly for that reason, the content of the current article is part of the sixth chapter of the research which I made for my Ph.D. thesis and whose original title is *Syntactic strategies to improve the text coherence and cohesion in the universities students' wordings*. As we know, cohesion is the grammatical characteristic which all the text show to ensure the link between two components. For that purpose, we use some elements called mechanism cohesion. These cohesion elements are related between the referents, that being so, anaphoric or cataphoric character which we detail in this article.

KEYWORDS: text – cohesion – coherence – writing – syntax

INTRODUCCIÓN

Como señala Enkvist (1987: 131), los profesores que enseñan redacción y composición de textos padecen un “insaciable apetito de estudios lingüísticos sobre el discurso”. Según este autor, este apetito ha sido evidente desde el nacimiento de la retórica antigua. Y ello, porque hasta ahora, los lingüistas están tan ocupados con los problemas en el estudio de la oración, pero los resultados de esos estudios han sido muchas veces de escasa utilidad para los especialistas que enseñan redacción. En este sentido, Kallgren (1987: 153) sostiene que la lingüística teórica moderna va abandonando cada vez más el nivel de la gramática oracional estricta, pues la oración es una unidad de descripción demasiado estrecha y no basta para cubrir todos los factores relevantes relacionados con la composición de textos.

Estas dos referencias bastará para desarrollar el presente artículo: la cohesión y los mecanismos de cohesión textual, que es una propiedad clave en la estructuración de los textos continuos. Como sabemos, la cohesión tiene que ver con la manera cómo los enunciados y sus partes se combinan para asegurar la *progresión temática* de la información al interior del párrafo y entre los párrafos. Al respecto, Martínez (2001: 51) precisa que, en el análisis de la cohesión, se observa cómo el significado de una proposición no está dado por la proposición misma, sino que este depende de algo más, expresado antes y después de cada enunciado dentro del párrafo o entre párrafos. Aquí intervienen, precisamente, los mecanismos de cohesión como las repeticiones, las sustituciones, las elipsis, las paráfrasis, las deixis, el tiempo y aspecto verbal, las proformas, entre otros, los cuales pasamos a describir y explicar a continuación.

1. Cohesión

La cohesión es el conjunto de mecanismos de los que se sirve un texto para asegurar la conexión entre sus componentes, esto es, la relación que deben presentar las diferentes partes que forman el texto. Como plantean Beaugrande y Dressler (1997-89), “la estabilidad de un texto, como sucede con cualquier tipo de sistema, se mantiene gracias a la continuidad de los elementos que la integran”. En este sentido, de acuerdo con los autores mencionados “la sintaxis ha de proporcionar patrones homogéneos de varios tipos y de diferentes grados de complejidad en los cuales puedan acomodarse los materiales reales” (90). Para Bernárdez (1995: 129-130), la cohesión se refiere a los procedimientos de cohesión superficial y constituye una especie de sintaxis textual. Veamos el siguiente texto:

*José fue al centro de la ciudad. Entró a una tienda de **bicicletas** y compró una **bicicleta** nueva. La llevó a su **casa** y después **la** guardó en el patio interior.*

(Tomado de Larson, 1989: 511)

En este ejemplo, vemos que los elementos cohesivos resaltados (*repeticiones y sustituciones*, de tipo léxico) crean un enlace entre las unidades o cláusulas para dar unidad global al texto. Es decir, aquí se advierte la relación que mantienen los referentes. Al respecto, siguiendo a Simone (1993: 342-343), diremos que el fenómeno por el que el cohesivo puede reenviar a un referente es la *foricidad*, la cual puede ser de dos clases: relaciones *anafóricas* o relaciones *catafóricas*.

a. Relaciones anafóricas. Llamamos así cuando un cohesivo tiene el referente hacía arriba, es decir, hacia la izquierda. Ejemplo:

Mi jefe me ha invitado para salir con él.

Aquí el pronombre *él* mantiene una relación anafórica con la expresión *mi jefe*.

b. Relaciones catafóricas. Es cuando un cohesivo tiene su referente hacia abajo, es decir, hacia la derecha. Ejemplo:

Aunque no estés de acuerdo con el proyecto, Conga debe ser explotado pero bajo ciertas condiciones.

En este enunciado, hay una relación catafórica entre los términos *proyecto* y *Conga*. Así, las cláusulas en el párrafo se interpretan moviéndose hacia arriba, es decir, con su antecedente (relación anafórica), o bien cuando la información a la que hace referencia aún no ha sido mencionada en su plenitud (relación catafórica).

Sin embargo, el enunciado reenvía no solo a otras partes de él mismo, sino también a otros objetos y situaciones externas, a hechos de la realidad extralingüística. En este caso, como señala Simone (1993: 344), el cohesivo cumple una función *exofórica*, es decir, reenvía a un referente que se encuentra fuera del enunciado. Por ejemplo, si, mirando a la ventana, le decimos a un amigo:

Ábrela por favor.

En este caso, el pronombre *la* cumple una función *exofórica*, pues está en relación con la realidad misma, pues nos referimos a la 'ventana' como objeto.

1.1 La identidad referencial o correferencia

Mediante la correferencia se expresa la relación entre un elemento del texto con otros que están presentes en el texto mismo o en el contexto situacional. Se puede hacer mención a un referente que ya se nombró (*anafórico*) o a uno que hasta ahora va a ser introducido (*catafórico*). Al respecto, según Gallardo (2009: 1), "el mecanismo básico que da cohesión semántica a todo texto son las llamadas cadenas correferenciales, las cuales están formadas por un conjunto de palabras de un texto y que comparten un mismo referente". Estas cadenas correferenciales permiten mantener la continuidad local de toda secuencia lingüística. Desde luego, como señala Van Dijk (1983: 38), existe una serie de condiciones que determinan cuáles frases, y gracias a sus significados, pueden unirse en forma de secuencias. Es decir, estas secuencias se concatenan gracias a las relaciones entre los significados de las frases. Ejemplo:

Sobre **el paro** convocado por las organizaciones que se oponen al proyecto Conga para el 24 y 25 de octubre, el ministro consideró que **la medida** no tiene sentido.

Como vemos, en este enunciado, las expresiones *paro* y *medida* son correferentes, pues ambas se refieren al mismo hecho. Ahora bien, dichas relaciones correferenciales se manifiestan en la estructura textual de diversas maneras que se llaman, precisamente, mecanismos de cohesión textual. Al respecto, veamos brevemente cada uno de ellos.

1.2 Mecanismos de cohesión textual

Es importante precisar que en el ‘tejido’ textual se dan tres tipos de relaciones entre los enunciados: *gramaticales*, *léxicas* y *semánticas*. Estas relaciones no solamente dan cohesión, sino que aportan también coherencia y corrección creando, de este modo, una urdimbre lingüística sobre la que descansan las ideas. Precisamente, para darles este tipo de relaciones tanto gramaticales como léxicas, intervienen los llamados mecanismos de cohesión. Entre estos mecanismos, destacan los siguientes: *repetición*, *sustitución*, *proformas*, *paráfrasis*, *elipsis*, *tiempo* y *aspectos verbales*, los *deícticos*, los *conectores lógico-textuales*, *entonación*, entre otros.

Repetición

Es la recurrencia en el texto de un elemento léxico nombrado anteriormente con el objetivo de dar énfasis. Al respecto, Gutiérrez (2002: 120) señala que en el texto la reaparición de un mismo elemento de la realidad puede efectuarse por medio de diferentes expresiones. Por ello, podemos distinguir algunas variaciones como las siguientes:

- a. **Repetición exacta.** Llamada también recurrencia, consiste en la reutilización directa de elementos o de patrones formalmente idénticos. Ejemplo:

*Juan está jugando con la **pelota**. Es la **pelota** que le regalaron sus padres.*

- b. **Repetición parcial.** Se realiza mediante la transcategorización de un elemento utilizado con anterioridad en otro tipo de elemento distinto. Ejemplo:

*La policía **intervino** en el desalojo de los malhechores de esa zona. La **intervención** policial se produjo en horas de la madrugada.*

- c. **Repetición con determinantes especificativos.** En esta clase de secuencias, se repite el término cuyos rasgos semánticos se van especificando con los determinantes restrictivos. Ejemplo:

*Al salir de mi casa, me encontré con **un perro** que pasaba por allí. Antes de que me pudiera dar cuenta, **el perro** me mordió. **Ese perro**, me dijeron después, había mordido a tres personas antes de atacarme.*

(Tomado de Larson, 1989: 525)

- d. **Repetición léxica de lo designado.** Se produce una identidad referencial o coincidencia en la designación extralingüística. Ejemplo:

*El delantero disparó la **pelota** violentamente. El guardameta no pudo detener el **balón**.*

Paráfrasis

Consiste en la repetición de un mismo contenido, pero transmitido mediante expresiones lingüísticas distintas. Ejemplo:

La robótica se ocupa del diseño y la construcción de robots, es decir, de máquinas automáticas que pueden programarse para que realicen tareas más o menos complejas.

En este ejemplo, las expresiones resaltadas constituyen la explicación o paráfrasis de la primera proposición.

Sustitución

Consiste en reemplazar un elemento léxico por otro para evitar así la repetición de un mismo término en el texto y generar un estilo más elegante. Ejemplo:

La contaminación ambiental es perjudicial para los seres vivos. Es decir, la polución deteriora el medio ambiente en el que vivimos.

Podemos distinguir las siguientes clases:

a. Sustitución por sinónimos. Se hace uso de un sinónimo lexical para hacer referencia de lo señalado anteriormente. Ejemplo:

El estudiante no vino a clases. Finalmente, el alumno presentó una excusa por su inasistencia.

b. Sustitución por hipónimos o hiperónimos. Consiste en la reiteración de una determinada unidad del texto mediante un hipónimo o hiperónimo. Ejemplo:

Un artista presentó sus cuadros en esa galería. Ese pintor había pintado paisajes andinos.

c. Sustitución mediante proformas. Consiste en utilizar palabras muy generales para sustituir la información precisada anteriormente. Ejemplo:

Tendremos que cobrarles nuestras deudas. Aunque, la verdad, por ahora no debemos hablar de ese tema.

d. Sustitución por calificaciones valorativas. Un término con una carga semántica de tipo valorativo reemplaza a lo expresado en los enunciados anteriores. Ejemplo:

El terremoto de Pisco dejó pérdidas de muchas vidas humanas. Realmente fue una catástrofe para todas las familias de esa zona.

e. Sustitución mediante pronombres. Es la forma más común de sustitución. Sobre todo, los pronombres de tercera persona pueden considerarse sustitutos de elementos ya aparecidos. Ejemplo:

Juan y María rindieron el examen. Ella aprobó, pero él tendrá que rendir un examen sustitutorio.

Elipsis

Consiste en suprimir la información que se juzga que el receptor conoce y, por lo tanto, la puede identificar perfectamente. En este sentido, como plantea Gutiérrez (2002: 120), toda elisión se realiza bajo la hipótesis de que el receptor posee los suficientes datos como para recuperar su presencia. Ejemplo:

Telefónica solicitó la renovación de tres contratos. El primero y el segundo Ø vencieron en mayo y junio del 2012; mientras que el tercero Ø venció en febrero de 2012.

(Tomado y adaptado de La República 15/01/2013)

En este texto, se recurre a la elipsis de la información ‘renovación de contratos’, que aparece en la primera proposición, pero dicha información ya no se registra en las proposiciones subsiguientes. Ahora bien, podemos distinguir dos tipos de elipsis: la telegráfica y la contextual.

a. Elipsis telegráfica. Es característica de textos como los titulares de periódicos, anotaciones informales, recados, etc. Como señala Casado (1997: 22), “su empleo es tan frecuente y sistemático que no puede considerarse como una forma anómala de comportamiento verbal”. Y ello debido a que el uso explícito de todas las formas verbales podría resultar redundante y pesado. Precisamente, parte de la competencia textual de un hablante consiste en saber hacer uso de la elipsis tanto en la oralidad como en la forma escrita.

b. La elipsis contextual. Es dependiente del contexto verbal o anafórico. Ejemplo:

¿Sabes montar a bicicleta? No.

Aquí se omite la expresión *No sé montar a bicicleta*, pero, gracias al contexto lingüístico, el interlocutor logra precisar el sentido de la negación *No*.

Deixis

Como plantea Lyons (1980: 573), el término ‘deixis’ se emplea para aludir a la función que desempeñan los pronombres personales y demostrativos, el tiempo gramatical y una serie de otros rasgos gramaticales y léxicos que relacionan los enunciados con las coordenadas espaciotemporales de la enunciación. En este sentido, la deixis funciona a través de dos mecanismos distintos: la anáfora y la catáfora. Ambas se utilizan en el discurso para hacer referencia a algún elemento presente en el mismo. Ejemplo:

En nuestro país, ya se ha visto en varias ocasiones problemas de contaminación. Uno de ellos es la explotación minera.

Tiempo y aspecto verbal. En nuestra lengua, el verbo por sí solo expresa *persona, número, tiempo, modo, aspecto* respecto de quien lleva la acción. Ejemplo:

Salí de la planta y me dirigí a la oficina del jefe. Cuando llegué, estaba en una reunión. Me vio y, al parecer, no me reconoció.

Proformas léxicas

Las proformas léxicas son lexemas especializados en la sustitución. Pueden tener un valor nominal, un valor verbal, incluso pueden sustituir a un grupo de expresiones o resumir lo

dicho en un párrafo. Así, por ejemplo, palabras como *cosa*, *idea*, *tema*, *problema* pueden desempeñar la función de proformas. En el siguiente texto, la expresión *este problema* constituye una proforma pues, resume lo señalado en las informaciones precedentes del párrafo.

El ruido constante cerca de los hospitales y clínicas puede ocasionar complicaciones a los pacientes de los hospitales. Generalmente, puede agravar a los que sufren estrés, irritabilidad o agresividad. Incluso puede generar pérdida progresiva de la audición. Por ello, las autoridades deben luchar contra este problema.

Conectores lógico-textuales

Nuestra lengua cuenta con un conjunto de palabras que conectan de forma explícita segmentos textuales, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas. Son los llamados conectores lógico-textuales, que en la literatura de esta disciplina suele llamarse también como *articuladores* (Bloch, 1984), *conectivos* (Teun van Dijk, 1984), *conectores o conectadores* (Solano Rojas, 1992), *conectores discursivos* (Domínguez, 2007) entre otros. Al respecto, veamos el siguiente texto.

A pesar de que los sistemas de seguridad tecnológica se han desarrollado enormemente; no obstante, la tecnología nuclear exige el empleo de eficaces sistemas de protección, ya que no se puede estar en contacto directo con los productos radiactivos.

Como se advierte, los conectores son elementos que hacen posible para que el texto sea cohesivo y coherente entre sus partes. Es más, como precisa Portolés (1993), “el conector es una unidad que vincula un enunciado con otro elemento anterior, ya sea realmente proferido o simplemente accesible en el contexto”. En este sentido, de acuerdo con el autor mencionado, la significación del conector proporciona una serie de instrucciones que guían las inferencias que se han de obtener de los dos miembros relacionados. Para Calsamiglia y Tusón (1999: 246), “la función de estos elementos es relacionar y poner en contacto dos enunciados o secuencias de enunciados”, es decir, su presencia enlaza un segmento textual previo con el siguiente, estableciendo una relación semántica. Para Geneviève de Salins (1984), los *conectores* ligan dos párrafos, dos proposiciones, colaborando de este modo hacia una progresión temática coherente. Así, los conectores textuales son los que hacen que el movimiento del pensamiento sea articulado de manera coherente, siendo indispensables para pasar de una secuencia a otra en el texto.

Función de los conectores lógico-textuales

Como precisa Montolío (2000: 107), “los conectores funcionan en un texto como señales de balizamiento a lo largo de su discurso, a fin de que su lector siga sin esfuerzo ni dificultades el camino interpretativo trazado”. En este sentido, un escritor eficiente no deja que su lector tenga que detenerse, despistado o aturdido, en cada encrucijada posible de relaciones oracionales; antes bien, ese mismo autor hará que el lector tome un sentido discursivo adecuado al que él le sugiere. Como señala Carneiro (2011: 190), los conectores lógico-textuales cumplen funciones específicas tanto al interior de cada párrafo como al interior del texto:

Dentro del párrafo

- Unen lógicamente dos o más proposiciones.

- Aseguran la coherencia intrínseca del párrafo como un conjunto unitario.
- Permiten la relación que debe existir entre la oración temática y las demás informaciones en torno a la oración temática.

Al interior del texto

- Conectan lógicamente un párrafo con otro.
- Aseguran la coherencia extrínseca del texto.
- Guían la dirección del pensamiento sobre la base del tema que desarrolla el texto. Estos enlaces dan cuenta de la dirección que sigue el curso de las ideas en el texto como pueden ser los casos de retroceso, avance, extrapolación, de ilación, de contraposición en la argumentación, de ejemplificaciones u otras relaciones.
- En algunos casos, estos marcadores sirven para parafrasear la idea presentada; en otros, para contraargumentar, etc.

Clases de conectores lógico-textuales

A continuación, presentamos la clasificación de estos conectores textuales según la propuesta de Evangelista (2011). Si bien dentro de estos elementos se suele incluir a algunas frases prepositivas, frases adverbiales, en este trabajo (por razones del enfoque metodológico que presentamos en la investigación) solo incluimos las conjunciones y las frases conjuntivas como conectores que actúan al interior de las oraciones.⁷⁶

Causales. Señalan que lo que sigue es la razón por la cual se afirma lo anterior. Entre los principales conectores podemos mencionar los siguientes: *porque, pues, a causa de, debido a (que), dado que, ya que, puesto que*, etc. Ejemplo:

Puesto que la sociedad en que vivía era relativamente inmutable, cada objeto tenía una función claramente definida.

Ilativos. Llamados también de *consecuencia*, anuncian que lo que sigue es una ilación o consecuencia de lo dicho anteriormente. Entre esta clase de conectores, podemos citar los siguientes: *así que, por ello, luego, entonces, por eso, por lo tanto, de aquí que, por tanto, por esto, de modo que, por consiguiente, en consecuencia, en conclusión, por esta razón*, etc. Ejemplo:

*Actualmente, la computadora es una herramienta común en la industria, el gobierno y la medicina; **por eso**, los individuos y las corporaciones deberían preocuparse por su capacitación en este campo.*

De contraste. Establecen relaciones de oposición y destacan los siguientes conectores: *pero, mas, sino, mientras que, en cambio, antes bien, más bien, sin embargo, no obstante*, etc. Ejemplo:

*El mal de Alzheimer puede manifestarse en forma leve o moderada; **pero**, en ambos casos, afecta a la memoria.*

⁷⁶ En esta clasificación, no incluimos los *marcadores de ordenación del texto*, ni los *marcadores de inicio de operaciones discursivas* ni los *marcadores en el nivel oral*. Nuestro propósito en la investigación ha sido ver cómo la construcción de oraciones breves al interior de los párrafos, donde intervienen los mecanismos de cohesión que ya precisamos, puede dar curdo a una redacción clara, ordenada y lógica.

Concesivas. Indican una negación parcial para el logro de una acción y se reconoce como verdadero en parte. Destacan entre esta clase de conectores: *pese a, aunque, aun cuando, si bien, a pesar de (que)*, etc. Ejemplo:

*Hemos examinado su expediente y, **a pesar de** la supuesta adulteración de algunas pruebas a su favor, el informe de la policía es contundente.*

Aditivos. Tienen un uso parecido al del enlace y. Entre este grupo de conectores, tenemos los siguientes: *además, también, asimismo, incluso, más aun, por otra parte, aparte de ello*, etc. Ejemplo:

*A la fecha, ya hemos pasado su expediente a la asesoría legal para el informe final. **Más aun**, nos haremos cargo de los trámites subsiguientes.*

Explicativos. Llamados también reiterativos, se utilizan para enunciar lo mismo, pero en términos más simples o técnicos. Como enlaces pertenecientes a este grupo, tenemos los siguientes: *o sea, es decir, en otras palabras, quiero decir, en otros términos, esto es, a saber*, etc. Ejemplo:

*América Latina tiene 196 millones de personas que están por debajo de la línea de pobreza, **es decir**, un 45.9% vive en una situación indigente.*

De orden. Se utiliza para enumerar una serie de puntos o referencias que se presentan para llevar a cabo una acción. Tenemos entre estos conectores: *primero, en primer lugar, segundo, en segundo lugar, finalmente, por último*, etc. Ejemplo:

*Para realizar la llamada, **primero** espere el tono de marcar; **en segundo lugar**, marque el número con el que desea comunicarse; **por último**, espere la devolución de la llamada.*

Condicionales. Se utilizan para relacionar una proposición de condición con su consecuencia. Destacan entre esta clase de conectores: *si, siempre que, siempre y cuando, de* (seguido de un verbo en infinitivo), etc. Ejemplo:

***Si** me accedes el préstamo del dinero que necesito, te cancelaré dentro de un mes, con el interés incluido.*

De énfasis. Sirve para enfatizar lo dicho en la proposición antecedente. En esta clase de enlaces, destacan los siguientes conectores: *en efecto, claramente, naturalmente, en verdad, obviamente, sin lugar a dudas, por supuesto*, etc. Ejemplo:

*Se prepararon con ahínco para el examen de selección convocado por esa institución; **por supuesto**, todos salieron aprobados.*

De intensificación. Nos permite expresar mayor grado de afirmación lo que expresamos. Para ello, contamos con los conectores siguientes: *es más, mas aún, máxime*, etc. Ejemplo:

*El ministro de Educación debería aumentar a los profesores, **máxime** cuando ahora se pretende mejorar la calidad de la educación de los niños y jóvenes.*

De secuencia. Indican una secuencia de ideas o acciones que se llevan a cabo. Destacan entre esta clase de conectores: *luego, antes, después, a continuación*, etc. Ejemplo:

Antes de ocuparse de la fabricación de los bienes, es necesario conocer las tareas orientadas a la administración y gestión de la actividad.

De tematización. A través de estos relacionantes, podemos precisar o restringir el asunto o tema del discurso. Pertenecen a esta clase, los siguientes conectores: *en cuanto a, por lo que se refiere a, en lo que concierne, en lo que respecta con,* etc.

Referente a lo que plantea el ponente, me parece que esa hipótesis es discutible a la luz de las nuevas evidencias en ciernes.

De ejemplificación. Indican que lo que se añade a continuación son ejemplos que aclaran lo dicho anteriormente. Para ello, podemos utilizar conectores como: *por ejemplo, pongo por caso, como, tal como, verbigracia,* etc. Ejemplo:

En el Perú hay muchos lugares turísticos conocidos mundialmente, por ejemplo, Cuzco, Huaraz, el Manu,...

De transición. Señalan un cambio leve sobre el tema de la discusión, aunque siempre las demás proposiciones están relacionadas con el tema central. Para ello, utilizamos los conectores como: *por otra parte, en otro orden de cosas,* etc. Ejemplo:

Según los especialistas, la economía peruana se encuentra estable; por otra parte, la inflación también está controlada.

Conclusión. Indican que se procederá a hacer una síntesis de todo lo expuesto. Como conectores pertenecientes a este grupo, tenemos los siguientes: *en resumen, en conclusión, en base a lo anterior, en fin, bueno, a fin de cuentas,* etc. Ejemplo:

En resumen, el aumento de disponibilidad es una reacción a estas fuertes presiones que ocurren en determinados períodos.

Así pues, los conectores lógico-textuales son palabras o expresiones que marcan la relación entre las ideas. Podemos situar al principio o cerca del inicio de la oración para indicar su relación lógica con la anterior. También, sirven para indicar diferentes tipos de relación entre las oraciones que integran el párrafo o para pasar de un párrafo a otro.

CONCLUSIONES

Como ya precisamos en la investigación realizada, nuestro objetivo ha sido demostrar la eficacia de una estrategia metodológica para fortalecer la competencia textual y discursiva en la redacción de los estudiantes. Esta estrategia metodológica consiste en la enseñanza-aprendizaje de la sintaxis básica de la lengua española con el propósito de consolidar el manejo de la cohesión y coherencia textual en la redacción de los estudiantes universitarios. En este sentido, este trabajo se enmarca dentro del área de la Lingüística aplicada. Para ello, nos hemos basado en los fundamentos teóricos de la Sintaxis y la Lingüística del texto.

Ahora bien, gracias a la aplicación de esta estrategia metodológica que hemos utilizado, logramos avances significativos en consolidar la competencia textual y discursiva de los estudiantes. Es decir, el modelo estratégico que proponemos ofrece evidentes ventajas para reforzar la competencia textual

del estudiante. En consecuencia, para finalizar este artículo señalaremos las conclusiones que nos parecen importantes:

1. Cuando los integrantes del grupo cuasiexperimental elaboran materiales escritos (después de haber realizado las estrategias que proponemos), ellos redactan textos coherentes y cohesionados bastante adecuados. Para tal efecto, utilizan una sintaxis sencilla, donde la extensión de las oraciones y de los enunciados al interior de los párrafos es sumamente breve. El hecho de que los integrantes de este grupo redacten de ese modo ello obedece, a nuestro juicio, a la eficacia de la estrategia didáctica propuesta, la cual consiste en utilizar el estilo segmentado para controlar la *progresión temática* al interior de los párrafos. Desde luego, en los integrantes del grupo de control, ello no se advierte. Al parecer, la mayoría de estos integrantes no cuenta con estrategias claras sobre cómo redactar para que el texto muestre la *progresión temática* adecuada.
2. Los integrantes del grupo cuasiexperimental utilizan los mecanismos de cohesión textual al interior de los párrafos, de manera equilibrada y armoniosa. El manejo proporcionado de estos elementos cohesivos está condicionado por la estrategia discursiva que consiste en utilizar oraciones sencillas y lógicas al interior de los párrafos. Así, la redacción mediante una sintaxis básica le induce al productor textual a recurrir, constantemente, a los elementos cohesivos para mantener una *progresión temática* adecuada al interior de los párrafos. De este modo, evitan hacer uso sobrecargado y, muchas veces, incorrecto de un elemento cohesivo en menoscabo de otro. En la redacción de los integrantes del grupo de control, si bien intervienen algunos mecanismos de cohesión, la presencia de estos elementos es confusa, imprecisa y no planificada.
3. Entre los procedimientos de cohesión que, generalmente, utilizan los integrantes del grupo cuasiexperimental, destacan la *repetición*, la *sustitución*, la *elipsis*, las *proformas*, los *conectores textuales*, entre otros. Así, vemos cómo el manejo adecuado de estos elementos cohesivos en la redacción les permite a los integrantes de este grupo elaborar textos cohesionados. Los integrantes del grupo de control, generalmente, recurren a un mayor número de *conectores* y al uso de los *relativos* (como *que*) para hilar el texto. Sin embargo, ellos utilizan estos elementos de manera imprecisa, reiterativa y redundante, hecho que deteriora la calidad del texto.

Así pues, habiendo puesto en evidencia las diferencias sustanciales que se dan entre los integrantes del grupo cuasiexperimental y el grupo de control en cuanto a la competencia textual y discursiva alcanzada, podemos resaltar la eficacia de este modelo de enseñanza-aprendizaje sobre la redacción de textos académicos. No está demás enfatizar que esta estrategia metodológica es el resultado de una búsqueda constante de un modelo didáctico para desarrollar la competencia textual de los estudiantes que siguen las áreas no humanísticas como son las ramas de la ingeniería, la arquitectura y las matemáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBALADEJO, T. y otros. (1987): *Lingüística del texto*. Madrid, Arco libros.
- ALVAR, M. y otros. (1999): *Manual de redacción y estilo*. Madrid, Istmo.
- ATIENZA, E. (1999): *Propuesta de evaluación de texto escrito en la enseñanza secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona, 1999.
- ATIENZA, E. y LÓPEZ, C. "La progresión temática en el discurso académico". En LLISTERRI, J. y POCH, D. (eds.). *Actas del XII Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada AESLA. Nuevos Horizontes de la Lingüística Aplicada*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1994, pp. 33-40.

- AZNAR**, E. y otros. *Coherencia textual y lectura*. Barcelona, Horsoni, 1991.
- BARRERA**, L. "Cómo evaluar el discurso escrito: texto y contexto". En *Argos*, 12, 108-127, Venezuela, 1990.
----- "Las habilidades verbales del estudiante de la Universidad Simón Bolívar (USB)". *Clave*, 5, 55-64, Venezuela, 1996.
- BELINCHÓN**, M. y otros. *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría*. Madrid, Trotta, 1992.
- BERNÁRDEZ**, E. *Introducción a la Lingüística del texto*. Madrid, ESPASA-CALPE, 1982.
----- *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra, 1995.
- CAMPS**, A. "La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". En Lomas C. (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós, 2002.
----- *La expresión escrita / Tipos de proyectos y trabajo en equipo*. Barcelona, Ed. Aula, Revista de innovación educativa. Núm.002 - Mayo 1992. Disponible en <http://aula.grao.com/revistas/aula/002-la-expresion-escrita-tipos-de-proyectos-y-trabajo-en-equipo>. Consulta: 22 agosto 2012, 15.30 h.
- CANALE**, M. (1983). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- CALSAMIGLIA**, H. y **TUSÓN**, A. *Las cosas del decir*. Barcelona, Ariel, 1999.
- CARNEIRO**, M. *Manual de redacción superior*. Lima, San Marcos, 2005.
- CASADO**, M. *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid, Ibérica Gráfica, 1997.
- CASSANY**, D. *Enseñar Lengua*. Madrid, Grao, 1992.
----- *La cocina de la escritura*. Barcelona, Emparries, 1997.
----- *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós, 1996.
----- *Reparar la escritura*. Barcelona, Grao, 2000.
----- *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Publicat a *Comunicación, lenguaje y educación*. Madrid, 1990. Disponible en http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoques.htm. Consulta: 24 noviembre 2012, 13.10 h.
- CIAPUSCIO**, G. *Tipos textuales*. Buenos Aires, U.B.A. Oficina de publicaciones, 1994.
- DE BEAUGRANDE**, R. y **DRESSLER**, W. *Introducción a la Lingüística del texto*. Barcelona, Ariel, 1997.
- DINTEL**, F. *Cómo se elabora un texto*. España, ALBA, 2002.
- DURO**, A. *La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos: Kintsch et al. Vs. Sanford y Garrod*. Madrid, s.e. 1992. Disponible en http://www.researchgate.net/publication/28269146_La_coherencia_textual_en_los_modelos_para_la_comprension_de_textos_Kintsch_et_al._vs_Sanford_y_Garrod. Consulta: 28 octubre 2012, 15:52 h.
- ENKVIST**, N. "Estilística, Lingüística del texto y composición". En Bernárdez, E. (Compilador). *Lingüística del texto*. Madrid, Arco libros. 1987.
- ERRÁZURIZ**, C. *Análisis del uso de los marcadores discursivos en texto argumentativos*. Ponencia presentada en el II Coloquio Internacional, Buenos Aires, 2011. Y también disponible en: http://www.coloquiomarcadores.com.ar/archivos/Actas_II_Coloquio_internacional_marcadores.pdf. Consulta: 16 de abril 2012, 23.00 h.
- EVANGELISTA**, D. *Lingüística del texto: Estrategias metodológicas en comprensión lectora*. Lima, UNMSM (Material de trabajo), 2012.
----- *Los signos de puntuación en la producción de textos*. Lima, Ed. CEPREDIM-UNMSM, 2008.
----- *Uso de los conectores lógico-textuales en la redacción*. Lima, UNI (Material de trabajo, 2011).
----- *Estrategias sintácticas para afianzar la cohesión y la coherencia textual en la redacción de los estudiantes universitarios*. Lima, UNMSM, 2013 (tesis doctoral).
- FIGUEROA**, C. Diferencias en el comportamiento discursivo de los marcadores reformuladores explicativos en español. En ASELE, Actas X, Universidad de Barcelona, Centro Virtual Cervantes, pp. 257-270, 1999.
- GALLARDO**, B. Análisis lingüístico de las alteraciones del lenguaje. Disponible en http://ocw.uv.es/artes-y-humanidades/analisis-linguistico/1-3/analisislingPDF/12400mats05_03_03_semant.pdf. Consulta: 15 octubre 2012, 20.30 h.
- GUTIÉRREZ**, S. *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid, Arco libros, 1997.

- *De pragmática y semántica*. Madrid, Ed. Arco libros, 2002.
- *Principios de sintaxis funcional*. Madrid, Arco Libros, 1997.
- IGLESIAS, G.** *Enfoques didácticos de enseñanza de la redacción y composición*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, 2011, disponible en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Enfoques-Did%C3%A1cticos-De-Ense%C3%B1anza-De-La/3070749.html>. Consulta: 10 setiembre, 12.32 h.
- JIMENO, P.** “La Cohesión textual en la enseñanza de la lengua”. En CAMPS, Ana y otros. *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó, 2006.
- KALLGREN, G.** “Caso profundo, superficie del texto y estructura de la información”. En Bernárdez. E. (Comp.). *La Lingüística del texto*. Madrid, Arco Libros, 1987, p. 153-177.
- LARSON, M.** *La traducción basada en el significado*. Buenos Aires, Universitaria, 1989.
- LÁZARO, F.** *Curso de lengua española*. Madrid, Anaya, 1979.
- LLOBERA y et al.** *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 1995.
- LOCASIO, V.** *Gramática de la argumentación*. Madrid, Alianza, 1991.
- LYONS, J.** *Semántica*. Barcelona, Teide, 1980.
- *Nuevos horizontes de la Lingüística*. Madrid, Alianza, 1975.
- MARINKOVICH, J. y BENITEZ, R.** “Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico”. En *Revista Signos*, XXXIII, 48, 117-128, Valparaíso, Chile, 2000.
- MARTÍNEZ, M.** *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Colombia, Homo Sapiens, 2001.
- *Lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres*. Colombia, Cátedra UNESCO, 2002.
- MENDOZA, A.** *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Gráfico Signo, 1998.
- MONTEMAYOR-BORSINGER, A.** *Tema: Una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires, Eudeba, 2009.
- MONTOLÍO, E y otros.** *Manual práctico de escritura académica*. Volumen I, II y III, Barcelona, Ariel, 2000.
- NÚÑEZ, R. y DEL TESO, E.** *Semántica y Pragmática del texto común: producción y comentario de Textos*. Madrid, Cátedra, 1996.
- PANTIN, C y MUÑOZ, N.** *El hacer argumentativo*. Buenos Aires, Biblos, 2011.
- PÉREZ, M y VEGA, O.** *Claves para la conexión textual*. Santiago (Chile), Salesianos, 2001.
- PETÖFI, J. y GARCÍA, A.** *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid, Gráficos, 1978.
- PIPKIN, M. y REYNOSO, M.** *Prácticas de lectura y escritura*. Córdoba, Argentina, editorial@comunicarteweb.com.ar, 2010.
- PLANTIN, C. y MIÑOZ, N.** *El hacer argumentativo*. Argentina, Biblos, 2011.
- PORTOLÉS, J.** *La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español*. España, Verba: Anuario galego de filoloxia, ISSN 0210-377X, N° 20, 1993 , págs. 141-170
- SERAFÍN, M.** *Cómo se escribe*. Barcelona, Paidós, 1994.
- SIMONE, R.** *Fundamentos de lingüística*. Barcelona, Ariel, 1993.
- VAN DICK, T.** *Texto y contexto. Semántica y pragmática discursiva*. Madrid, Cátedra, 1980.
- *La ciencia del Texto*. Madrid, Cátedra, 1983.
- *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa, 2000.

----- Estructuras y funciones del discurso. México, Siglo XXI, 1998.

VILARNOVO, A. *Teorías explicativas de la coherencia textual*. En Revista española de lingüística. Año n° 21, Fasc. 1, 1991, págs. 125-144.

VIVALDI, M. *Curso de Redacción*. Madrid, Paraninfo, 1974.

ZORRAQUINO, M. *Los marcadores del discurso*. Madrid, Ibérica, 1988.

NOTICIAS



I Encuentro Intercultural entre profesores indígenas y lingüistas sobre materiales EIB en lenguas amazónicas transfronterizas organizado por el MINEDU a través de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural en coordinación con IPE Association pour le dialogue interculturel Recherche et Action (Francia). Este encuentro se realizó en la localidad de Puerto Esperanza (Purús, Ucayali) del 16 al 21 de noviembre de 2013. El CILA participó en los talleres de Escritura y Formación de profesores EIB.



CILA - Clausura de actividades. Se presentaron los resultados de las investigaciones CON/CON Y SIN/SIN, aprobados por el Vicerrectorado de Investigación de la UNMSM durante el 2013. Esta actividad académica se realizó el 12 diciembre de 2013 en el Salón de Grados de la Facultad de Letras Ciencias Humanas.



y



Cursos de lenguas originarias: asháninka, yanasha y quechua. Se dictó el primer curso de lenguas originarias contando con la participación de Katerine Rojas Sovero profesora asháninka y Darío López profesor yanasha, egresados del Programa de Educación Intercultural Bilingüe UNMSM-ARPI de la Selva Central. Ruth Flores Flores y Walter Chalco docentes de quechua de la Región Ayacucho. Los cursos se dictaron en el CILA ubicado en el Colegio Real San Carlos de la UNMSM en el centro de Lima.



Renovación de acuerdo de cooperación entre Fondo para Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y Caribe – Centros Asociados Académicos y participación reunión del Programa Emblemático Universidad Indígena Intercultural - Conformación de Consejo Académico. El CILA participó en esta reunión como miembro de la Red del Consejo Académico. Se renovó el acuerdo de cooperación. El encuentro se realizó en la Ciudad de Quito (Ecuador), marzo 2014. Y en junio, participamos en la Reunión Internacional de Egresados del PROEIB Andes en la ciudad de Cochabambas (Bolivia)



el
el
en la



Se realizó el **Conversatorio “Experiencias en EIB desde el CILA”**, se abordaron temas sobre Educación Intercultural Bilingüe donde el CILA como institución tiene una participación activa por parte de sus investigadores en los diferentes convenios que tiene y brinda aportes importantes. **También se hizo la recepción a la estudiante de maestría e investigadora Karola Rico, de la Universidad de Querétaro**

(México), becaria en el Cila. Durante su estancia tuvo activa participación en las investigaciones en EIB. Abril de 2014.

Conversatorio Ciencia e Interculturalidad, un reto para las investigaciones multidisciplinarias. El CILA participó como coorganizador con el Consejo de Transferencia e Innovación y con el auspicio del Vicerrectorado de Investigación de la UNMSM. En este conversatorio, el diálogo se centró en la importancia de la investigación intercultural multidisciplinaria entre los diferentes institutos de nuestra universidad. Participaron como expositores la Dra. Luz María Lepe Lira coordinadora de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe de la universidad de Querétaro (México); el Dr. Gustavo Solís Fonseca, vicepresidente académico de la Universidad Nacional Intercultural Juan Santos Atahualpa; la Mg. Helena Li Pereyra, docente de Biocomercio de la Fac. de Farmacia y Bioquímica-UNMSM; la Dra. Betty Millán Salazar, directora del Museo de Historia Natural de la UNMSM; el Lic. Jairo Valqui Culqui, coordinador del



Programa Descentralizado de la Selva Central. Entre otros invitados, también estuvieron presentes funcionarios del Ministerio de Cultura, Agustín Panizo y Tomás Miranda.

LOS AUTORES

Elsa Ricardina Vélchez Jiménez

Docente Principal en el Departamento de Lingüística de la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Miembro del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA), con investigaciones en las líneas de investigación de Lingüística Amazónica y Lingüística Aplicada. Ex - directora del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA) en dos periodos. Magíster en Lingüística, especialista en Audición y Lenguaje. Estudios doctorales en Antropología. Expedita para sustentar la tesis doctoral. Publicaciones sobre lingüística y cultura amazónica de poblaciones asháninka y machiguenga. Publicaciones sobre temas de lenguaje, Lingüística Aplicada y Literatura Oral.

Bernd Brabec de Mori

Estudió musicología e historia del arte en las Universidades de Salzburgo, Graz y Viena. En 2012 recibió su doctorado en etnomusicología en Viena con la tesis *La música de la 'Gente Verdadera'*, la cual se refirió a la música indígena en el valle del río Ucayali (Perú). Es editor de *The Human and Non-human in Lowland South*

American Indigenous Music, una edición especial de la revista *Ethnomusicology Forum*. Actualmente trabaja como *senior scientist* en el Instituto de Etnomusicología (Universidad de Música y Arte Dramático Graz).

Lilia Salomé Llanto Chávez

Magíster en Lingüística, especialista en Lingüística y Educación. Docente del Departamento Académico de Lingüística y de la Unidad de Posgrado, investigadora del CILA de la UNMSM. Con estudios de doctorado en Literatura y en Lingüística en la UNMSM y en la USP (Universidad de So Paulo, Brasil). Obtuvo el diploma de segunda especialización en Educación Intercultural Bilingüe por la PUCP (Lima, Perú). Durante varios periodos, coordinadora del Programa de Idiomas Extranjeros de la Escuela de Posgrado de la UNMSM. Desde 2012, directora del CILA. Ha publicado el libro *“Pacha” en la polisemia quechua: según el enfoque de la semántica cognitiva (2012)*. También ha publicado artículos sobre temas de escritura, lingüística del texto, materiales sobre enseñanza de lenguas, entre otros.

Felipe Huayhua Pari

Licenciado y magister en Lingüística con segunda especialización en la UNMSM. Maestría en Educación Intercultural en la Facultad de Educación. Realizó estudios sobre Lenguas en contacto (Intercampus 2001, 2002) en la Universidad Autónoma de Madrid. Es Docente Permanente Asociado en la UNMSM. Dictó clases de posgrado en la UNSS de Cochabamba; en el IPP, de Puno; en la Maestría de la UNA – Puno, en la Universidad de Arica – Chile y en el Doctorado en Madrid. Ha realizado investigaciones sobre “Sociolingüística” y “Lenguas en contacto aimara – castellano”. Ha publicado varios trabajos: Cuentos altiplánicos, Gramática descriptiva del aimara, Canciones aimaras, Normalización del Poliglota Incaico, Diccionario Bilingüe Polilectal Aimara – Castellano y varios artículos. Fue Director de la EAP de Lingüística (2001 – 2004 y 2004 – 2007) en la UNMSM

Alicia Alonzo Sutta

Docente de la Facultad de Letras y Licenciada en Lingüística, egresada de la maestría en Lingüística de la Facultad de Letras y de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales en UNMSM. Realiza investigaciones en lenguas amazónicas de la familia lingüística Arawak y ha publicado artículos referidos a la lengua asháninka.

Pedro Falcón Ccenta

Docente asociado de la UNMSM. Licenciado en Lingüística por la UNMSM, con estudios de maestría en Sociología y Lingüística en la UNMSM. Estudios de Diplomado “Interculturalidad e Identidades”. INDEPA y UNMSM. Fue director administrativo de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas y director de la EAP de Lingüística. Es responsable del Comité Interno de Autoevaluación en Lingüística. Ha publicado artículos Lingüísticos y Sociolingüísticos sobre el castellano y lenguas amerindias amazónicas. Coautor de “Narrando historias y culturas” Fondo Editorial UNMSM 2010.

María del Carmen Cuba Manrique

Licenciada en Lingüística por la UNMSM. Con maestría en Lingüística Hispánica (Universidad de Minesota - USA). Docente EAP de Lingüística de la UNMSM. Enseña diferentes cursos de lingüística en especial los cursos de Etnolingüística y Morfosintaxis. Autora de los libros: "El castellano hablado de Chíncha". "Vocabulario de Huandoval" y de varios artículos relacionados con la cultura. Ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales.

Rómulo Quintanilla Anglas

Docente de la UNMSM. Miembro investigador del CILA. Grado de bachiller y licenciado en lingüística. Egresado de los Programas de Maestría y Doctorado en lingüística. Profesor de los cursos Dialectología, Teorías Lingüísticas, Sociolingüística y otros.

Jairo Valqui Culqui

Licenciado en Lingüística con estudios completos en la maestría de Sociología de la Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Está interesado en el estudio del componente fonológico de las lenguas indígenas peruanas y en el desarrollo de la Educación Intercultural a nivel universitario. Ha publicado artículos sobre interculturalidad, análisis fonológico y evidencias de la lengua de los Chachapoyas. Actualmente, se desempeña como docente investigador del Departamento de Lingüística de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM y como coordinador del Programa Descentralizado en Formación

de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe de la Facultad de Educación de la UNMSM, programa que atiende a poblaciones originarias ashaninkas, nomatsigengas y yaneshas en la selva central.

Emérita Escobar Zapata

Magíster en Lingüística. Egresada del doctorado en Lingüística. Docente de la UNMSM y UNALM, investigadora del campo de la andinística. Miembro del Comité Directivo del CILA. Es autora del Libro: Comunicación e Información. Un Avance espectacular en el siglo XXI; coautora Libro: “*Enfoque Intercultural para la Gestión de las Microcuencas Andinas*”. Algunos de sus artículos científicos: “*Estudio Sociolingüístico del Quechua de Huancavelica*”; “*La Reduplicación en la Primera y Tercera persona poseedora del Quechua de Lircay-Angaraes*”; “*Lenguas en Contacto en la Sierra Norte del Perú. Una Perspectiva cognitiva en la dialectología del castellano*”; “*Constelaciones semánticas en el Jacaru, un enfoque cognitivo; La Reduplicación en el idioma Jaqaru*. Interacción entre la fonología y la morfología, entre otros. Ha sido miembro participante del Proyecto ALTER-NATIVA “Referentes curriculares con incorporación tecnológica para facultades de educación en el Área de Lenguaje para atender poblaciones de diversidad”, organizado por la Universidad de Caldas Colombia (2011-2012).

Johanna Reyes Malca

Docente asociada del Departamento de Lingüística de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM. Traductora-interprete, abogada y profesora. Con estudios concluidos de Maestría en Educación con la mención en pedagogía del francés como lengua extranjera y especialización en inglés, francés y castellano, además del conocimiento del italiano y alemán. Dedicada a la investigación en sintaxis, morfología lingüística comparada y didáctica de las lenguas extranjeras y la traducción-interpretación.

Luis Miranda Esquerre

Doctor en Letras por la UNMSM. Profesor Emérito de la UNMSM. Coordinador de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Lectura y la Escritura en América Latina (Sede Perú). Laureado por la Academia de Ciencias de Ultramar de Bélgica. Autor de los libros "La Entrada del Español en el Perú", "La Enseñanza del Castellano en el Perú: Problema y Posibilidad", "La Geopolítica en el Perú Colonial" y varios otros. Becario como investigador por la DAAD (Alemania) y el Ministerio de Educación de España. Actualmente es profesor principal en la URP.

Desiderio Evangelista Huari

Doctor en Lingüística, graduado en la UNMSM, Magíster en Lingüística, con título de Segunda Especialidad Profesional en Lingüística Hispánica, Licenciado en Lengua y Literatura, es docente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Además, es investigador y miembro del Centro de Investigaciones de Lingüística Aplicada (CILA-UNMSM). Cuenta con amplia experiencia en la capacitación de docentes de los diferentes niveles del sistema educativo: Educación Básica, Secundaria y Universitaria. Resultado de dicha experiencia docente, cuenta con varias publicaciones en el área de Lenguaje, Gramática normativa, Redacción especializada y Comprensión lectora.

REVISTA LENGUA Y SOCIEDAD (CILA) GUÍA Y ORIENTACIÓN PARA LOS COLABORADORES

La Revista Lengua y Sociedad tiene una gran trayectoria en la publicación de artículos científicos y ensayos de los profesores de Lingüística y áreas afines de la UNMSM, de otras universidades prestigiosas del país así como de intelectuales de universidades extranjeras.

A continuación exponemos las recomendaciones y orientaciones tanto generales como específicas que los colaboradores de esta Revista, tomarán en cuenta:

I. RECOMENDACIONES GENERALES:

1. Aportar con temas relacionados con la investigación lingüística respondiendo a la diversidad de líneas tanto del campo teórico como aplicado, en las áreas hispánica, andina y amazónica.
2. Ser rigurosamente originales.
3. Ser inéditos.
4. Es posible, redactar en lenguas modernas o amerindias.
5. Los artículos ya concluidos se deben entregar impresos en papel bond blanco tamaño A-4 (en una sola cara).

6. El texto se recibe en Microsoft Word, Times New Roman, tamaño de fuente 12 a doble espacio. Los artículos recibidos serán evaluados antes de su publicación.

II. ASPECTOS ESTRUCTURALES DEL ARTÍCULO

1. Título del artículo (conciso e informativo)
2. Nombre del autor: apellidos, nombres, filiación institucional, correo electrónico.
3. Resúmenes en dos lenguas: español e inglés (incluyendo, a continuación de cada resumen, palabras claves en las respectivas lenguas).
4. Texto del trabajo.
5. Referencias bibliográficas (correspondientes a citas explícitas en el texto).

III. SECCIONES QUE INCLUYE LA REVISTA LENGUA Y SOCIEDAD

1. Trabajos originales los cuales constituyen un aporte de los autores, tales como:
 - A. Artículos de investigación.
 - B. Ensayos.
 - C. Investigaciones bibliográficas.
 - D. Evaluación de estados de la cuestión en relación a las lenguas o aspectos de las lenguas.En cualquiera de los casos citados se prevé una extensión no mayor de 14 páginas, escritas en una sola cara y con la siguiente estructura.
 - * Un resumen en español y otro en inglés.
 - * Una extensión máxima de 150 palabras en cada caso.
 - * De 3 a 6 palabras claves.
 - * Introducción.
 - * Contenido.
 - * Objetivos.
 - * Material.
 - * Metodología de la investigación:
 - Resultados e interpretación de los datos.
 - Conclusiones.
 - Bibliografía citada en el texto.
 - Las palabras en otros idiomas se resaltarán usando cursivas.
2. Notas o breves comentarios sobre algún tema u obra. Pueden ser polémicas o diculgoria. Tendrán una extensión no mayor de 4 páginas.
3. Los textos contendrán las siguientes partes:
 - * Un resumen en español y otro en inglés (con una extensión máxima de 100 palabras cada uno).
 - * Texto en la lengua amerindia (los trabajos tendrán una extensión no mayor de 5 páginas escritas a doble espacio en una sola cara).
4. Reseñas.
5. Noticias.

IV. NORMAS PARA LAS REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

1. El conjunto de referencias bibliográficas aparece al final de la contribución y debe estar ordenado alfabéticamente. Debe corresponder tan solo a citas explícitas en el texto. Tales citas deben aparecer en el texto en forma abreviada: el apellido principal, la fecha de publicación, la indicación de la página. Por ejemplo, (Chomsky 2002: 55). El autor se hace responsable de que todas las citas abreviadas tengan la respectiva referencia bibliográfica al final.
2. En caso de que la referencia señale una nueva edición de un material antiguo, se debe incluir también la fecha original entre corchetes después de la indicación de la nueva edición.

CERVANTES, Miguel (2004) [1605 – 1615]; *Don Quijote de la Mancha*, Real Acedemia Española. Madrid

3. En caso de libros y monografías de un solo autor, las referencias deben ajustarse al siguiente modelo: **SMITH**, Neil (1999): *Chomsky, Ideas and Ideals*. Cambridge UK.
Si son dos o más autores, se debe indicar el orden en que aparecen en la publicación.
Si un autor tiene dos o más referencias del mismo año, éstas se distinguirán alfanuméricamente: (2002a), (2002b), etc.

4. Si se hace referencia a una tesis doctoral, ello debe indicarse luego del título conforme al siguiente modelo:
LAKA, Itziar (1990): *Negation and Syntax*. Tesis doctoral. MIT.
5. En caso de una compilación o edición, ello debe indicarse con claridad. Por ejemplo:
NEWYER, Frederick (ed.) (1998): *Linguistics. The Cambridge Survey*. Cambridge University Press. Cambridge UK.
6. Si se hace referencia a un texto incluido dentro de una edición o compilación, se procede de la siguiente manera:
SMITH, Neil (1992): “*Can Pragmatics fix parameters*”. En *L Roca (ed) Logical Issues in Language Acquisition*. Foris, Dordrecht, pp 277 – 289.
7. En caso de artículos de revista, las referencias deben adecuarse al modelo:
D’ INTRONO, Francisco y **LORENZO**, Guillermo (1995): “*Homogenidad argumental en la formación de cadenas*”. *Hispania*, 78, 2, pp. 163 – 177.
Si son más de dos autores, enumere los primeros seis autores y añada la expresión (en cursiva) *et alii*.
8. Si se hace referencia a un texto en formato electrónico, se debe indicar la ruta de acceso pertinente:
CRAWFORD, James (1994): “*En dangered Native American Languages*”. Accesible en internet: <http://www.ncbe.gwe.edu/mispubs/Crawford>.
9. En caso de que la referencia tenga que ver con un libro o artículo aún no publicado, ello deberán indicarse con la frase “en preparación”. Asimismo no se debe citar una “comunicación personal” a menos que aporte información esencial que no pueda obtenerse de una fuente impresa.
10. Entrega de trabajos.

**Revista Lengua y Sociedad Volumen 14 N° 1
Se acabó de imprimir en PRYSMA SAC
DISTRIBUIDORA IMPORTADORA.
Jr. Ica N° 727 - 2° piso - Lima-Lima-Lima
Ruc 20259160261
Setiembre, 2014**

