



LENGUA Y SOCIEDAD

VOLUMEN 7
N° 2

OCTUBRE, 2004

Lengua y Sociedad

ISSN 1729-9721

Directora:

Elsa Vílchez Jiménez

Editor General:

Gustavo Solís Fonseca

Consejo Editorial:

Gustavo Solís Fonseca

Rómulo Quintanilla Anglas

Manuel Conde Marcos

Coordinadora de Edición:

Maggie Romani Miranda

Corrección y Revisión Técnica:

Raymundo Casas Navarro

Composición y Diseño:

Irma Farro Murillo

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

ARTÍCULOS:

María S. de Aguiar	07
<i>Las investigaciones en las lenguas indígenas brasileñas y sus hablantes</i>	
Michael Lev	21
<i>El estatus sintáctico de marcadores de persona en el idioma Nanti (Campa, Arawak)</i>	
Elsa Vílchez	33
<i>Propuesta de una gramática pedagógica etnocultural para el ashaninka</i>	
Jairo Valqui	51
<i>Toponimia chachapoya. Un trabajo de recuperación lingüística</i>	
Félix Julca	61
<i>Los hipocorísticos en el habla familiar andina de Ancash</i>	
Claret Cuba	77
<i>La desfonologización del fonema /λ/ en los estudiantes universitarios de Arequipa</i>	
Marlett Stephen	89
<i>El diccionario comunitario y dinámico como palanca en el fortalecimiento de la identidad etnolingüística</i>	
Diana González	103
<i>Algunas consideraciones en torno al nombre propio</i>	
Felipe Huayhua	109
<i>Políticas lingüísticas en el Perú</i>	
Pedro Falcón	123
<i>Actitudes lingüísticas en bilingües amazónicos</i>	
Alicia Alonso	133
<i>El aporte lingüístico en «Tristes trópicos» de Lévi-Strauss</i>	
Filiberto Ugarte Rodríguez	141
<i>La lingüística en las personas con discapacidad</i>	
RESEÑAS	153
NOTAS	159
NOTICIAS	165



PRESENTACIÓN

Lengua y Sociedad es una revista especializada en temas de lingüística, que se ha impuesto, desde su aparición, un doble objetivo: en primer lugar, ser un espacio en el que los estudiosos puedan plasmar sus inquietudes investigativas y, en segundo lugar, ser un canal adecuado mediante el cual se proyecten conocimientos lingüísticos hacia la comunidad académica y al público en general. Ofrecer un espacio a los académicos y ser, al mismo tiempo, un medio de divulgación convierte a la revista en una fuente de constante estímulo para los investigadores (docentes y alumnos). La Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM cuenta así, por intermedio del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA), con un canal que lleva a los lectores interesados las reflexiones académicas de los miembros del CILA, de otros colegas y de estudiantes de la especialidad.

Los temas que se presentan en *Lengua y Sociedad* cubren diversos aspectos de las lenguas naturales, referidos tanto a la teoría como a sus aplicaciones. El compromiso tácito que caracteriza a nuestra revista es la común preocupación que se trasluce en los temas que contiene: éste es el que conjuga la preocupación por seleccionar temas que la realidad peruana concibe como prioritarios y la honestidad que se trasluce en sus líneas.

Recordando la vieja, pero omnipresente sentencia latina “Verba volant, scripta manent” se ofrece este espacio con la seguridad de que será un auxiliar idóneo del pensamiento sistemático, de la reflexión seria y del razonamiento fructífero: es decir, un espacio donde se transforme el “pensamiento abstracto” en “pensamiento gráfico”.

Lengua y Sociedad cumple de este modo con los propósitos que le dieran origen y nombre. Aun cuando se podría objetar que todo estudio de la lengua es social, la línea de la revista se inscribe dentro de los cánones de una publicación difusora de temas aplicados fundamentalmente al carácter multilingüe y pluricultural del país: de problemas que lo aquejan y las soluciones que se procuran, de la relación lengua y educación, de las variedades de lenguas que en él existen como producto del encuentro de culturas distintas, etc., sin, por ello, descuidar aspectos de carácter teórico referidos a la lengua, su gramática y/o aspectos de ella.

En suma, *Lengua y Sociedad* es un espacio académico que se pone al servicio de la comunidad con la finalidad de dar cabida a las buenas ideas, convencidos de que escribir no es sólo comunicar gráficamente, sino también encontrarse a uno mismo.

La Dirección del CILA y el Comité Editorial de la revista reiteran su voluntad incansable de permanecer a la espera de su mejor producción.

Lengua y Sociedad

LAS INVESTIGACIONES EN LAS LENGUAS INDÍGENAS BRASILEÑAS Y SUS HABLANTES

María S. de Aguiar

Universidad Federal de Goiás

Introducción

Mi contribución en este artículo será plantear algunos aspectos relacionados con el tema *Investigaciones y retorno a los investigadores* enfocando, principalmente, las cuestiones referidas con los investigadores de lenguas indígenas y con su objeto de trabajo.

Haré una reflexión acerca de la importancia de la lengua para los hablantes nativos y para los estudiosos. En ese espacio, me detendré en los nativos y no dejaré de enfatizar que ese estudio es de la mayor relevancia para los que hablan lenguas indígenas. Después de esa reflexión, abordaré hechos históricos que muestran cómo han sido las investigaciones en lenguas indígenas antes de la década de 1960 en Brasil.

Abriré una discusión sobre las múltiples posibilidades que los lingüistas tienen hoy de relacionarse con los hablantes de lenguas indígenas. Una de ellas es garantizar contribuciones inmediatas para las comunidades investigadas de igual forma que normalmente garantizan al académico, pues sus contribuciones ya vienen ampliando los conocimientos teóricos sobre las lenguas humanas.

Es indiscutible que la lengua es parte del patrimonio cultural de la comunidad que la habla y, también, lo es la emergencia de retomar el papel de la pesquisa en lenguas junto a los grupos indígenas, pues hasta hace poco sus hablantes no pasaban de meros colaboradores.

Según Laplatine, solamente a través del estudio de la lengua es que se hace posible comprender la forma de pensar de los hombres, lo que viven, lo que quieren y lo que sienten.

A través de la lengua es que ellos pueden saber la manera de expresar el universo y lo social. Esa expresión puede ser escrita u oral. Laplatine dice, también, que la lengua es la que posibilita a los hombres la interpretación de sus propios conocimientos.

Todos sabemos que las lenguas poseen gran riqueza; entonces, cabe preguntarse ¿cuál ha sido el papel de las investigaciones en lenguas indígenas brasileñas hasta el momento? ¿Qué papel cumple hoy en día añadiendo el hecho de que actualmente se tiene más y mejores conocimientos acerca de los pueblos indígenas?

De acuerdo con la Resolución N° 304/2000 en el ítem III 2.5, se necesita “garantizar igualdad de consideración de los intereses involucrados, teniendo en cuenta la vulnerabilidad del grupo en cuestión”. Por eso, influye sobre la historia de lo que conocemos como desarrollo y sobre lo que estamos haciendo cuando investigamos lengua y grupo indígena.

Respecto de esas y otras cuestiones semejantes, mencionaré algunos autores como Franchetto (1983), Gnerre (1983), Wetzels (1997), Aguiar (2003) y otros como Moonam (1988) y Junqueira (1991).

En seguida, apuntaré algunas de las múltiples alternativas que son utilizadas actualmente para unir esfuerzos de los hablantes nativos con el de los investigadores, las cuales proporcionarán un enriquecimiento a ambos. En ese contexto, expondré acerca de los resultados obtenidos en la acción conjunta entre los hablantes indígenas y los investigadores, los cuales deben estar siempre de acuerdo con sus intereses. Yo voy a exponer algunos de los trabajos desarrollados con grupos de lenguas Pano de Brasil-Nukini, Poyanáwa, Katukina, Náwa y Apolima-Arara – donde se obtuvo contribuciones paralelas y buenos resultados para ambas partes.

1. La historia de contactos y estudios de las lenguas indígenas

Las lenguas indígenas de Brasil son, sin duda, una responsabilidad de sus propios hablantes y de aquellos que las estudian. De esta forma, creemos que los investigadores tienen como deber viabilizar su prestigio para la sociedad no-indígena y también fortalecer la identidad de los hablantes indígenas junto a ellos. Por lo tanto, antes de entrar en ese tema, que se refiere a la autoestima, debo comentar sobre qué tipo de persona ha trabajado con los indígenas hasta hoy, actuando como investigador de la lengua en el ámbito académico o no.

Inicialmente, debo retomar la historia para caracterizar a las primeras personas que trabajaron con las lenguas indígenas en Brasil. Se sabe que fueron los jesuitas quienes tuvieron que asumir la tarea de documentar tales lenguas y lo hicieron porque tuvieron intereses de catequizar a sus hablantes. Siendo así,

solamente para ilustrar, digo que el latín y la lengua románica, el portugués, fueron las lenguas bases que sirvieron como referencia para los estudios de las lenguas indígenas. Por eso, encontramos en la literatura más antigua afirmaciones bastante equivocadas sobre las lenguas. Por ejemplo, en 1970 Coutinho decía que una lengua nativa no tenía plural, no tenía concordancia verbal, no tenía género ni tampoco las letras **f**, **r** y **l**.

Después de la fase de los jesuitas, quienes se ocuparon de las lenguas indígenas fueron, casi en su totalidad, los religiosos. Y el objetivo principal fue la traducción de la Biblia. En ese momento se inicia la "estandarización" del comportamiento de los indígenas. Históricamente, afirmo, que estuvimos delante de personas que tendrían como regla el cristianismo. Se puede hablar, por lo tanto, del SIL (*Summer Institute of Linguistic*), conocido como ILV en los países hispano-hablantes de América del Sur, la New Tribes, Assas do Socorro y otros como CIMI (Conselho Indigenista Missionário), OPAN (Operação Padre Anchieta). Hubo otros religiosos que se ocuparon de la enseñanza religiosa tradicional y que terminaron por conocer la lengua, y sacaron materiales en portugués en nombre de la educación indígena. Esas personas pertenecen a la religión Baptista, Presbiteriana, Adventista y otras.

Casi todas esas personas actuaron junto a los grupos indígenas ejerciendo su labor como misioneros y, por circunstancias múltiples, no tenían como propósito principal estudiar las lenguas. Pero reconozco que, entre ellos, ha habido personas que han asumido tanto la parte sociopolítica, descubriendo los secretos de las lenguas de tradición oral. Sobre ese punto hablaré en el siguiente punto.

2. El investigador de lenguas indígenas

Defino el perfil de un investigador como alguien que tiene como meta un objeto de interés y lo observa atentamente, describe lo que le parece tal objeto y busca obtener informaciones respecto de él, siempre lo persigue y busca llevar a cabo sus investigaciones. En el caso de que su objeto sea una lengua indígena u otro objeto que necesita el humano, él debe estar preparado para convivir y no solamente recolectar datos, también para saber analizarlos despojado de todo concepto preestablecido sobre las lenguas.

En Brasil, anteriormente, han sido pocas las personas que ingresaron a la vida académica estando interesadas en las lenguas indígenas como un objeto que contiene informaciones preciosas para la ciencia. Posiblemente, la mayor parte de los profesores investigadores de lenguas indígenas, entre

nosotros, lo fueron por alguna ideología religiosa. Pero cabe resaltar que aquellos que tuvieron a la lengua como su actividad principal, son los que sobrevivirán como referencia académica hasta nuestros días, por ejemplo Aryan Rodrigues.

Hoy podemos contar con muchos académicos involucrados en el estudio de lenguas indígenas teniendo como meta exclusiva el aspecto científico. Y, consecuentemente, esos académicos tienen las puertas abiertas para su entrada en programas de posgrado en Brasil o en el exterior.

Eso se explica por el hecho de que los programas están en busca de lo nuevo en términos lingüísticos y está bien que sea de esta manera. Sin embargo, deberían adjuntar a estos intereses, obligatoriamente, un beneficio para la comunidad hablante. Pues, cuando los científicos entran en escena, su interés fundamental y necesario es conocer las lenguas indígenas. Los motivos son evidentes, ampliar nuestros conocimientos acerca de las lenguas del mundo, la búsqueda de los universales lingüísticos, “descubrir la gramática universal, la cual representa la capacidad innata de los seres humanos para el uso del lenguaje” [Jackendoff (1997) apud Wetzels-1997].

Tomando como regla básica ese punto, pasamos a convivir con discursos direccionados hacia la importancia de estudiar las lenguas de tradiciones orales. Pero, entonces, tenemos un problema: ¿Y el pueblo hablante de esas lenguas?

3. La lengua y el pueblo indígena

Cuando asumimos que el lingüista debe investigar las lenguas desconocidas, las lenguas indígenas pasan a ser uno de los puntos de mayor importancia para el contexto académico. Y resulta pertinente considerar el contexto histórico de los estudiosos de nuestro país evitando cometer errores, pues no es nuestra intención asumir el papel de condenar el desarrollo de la ciencia y mucho menos juzgar lo que ya se ha hecho hasta el momento en nombre de la lingüística.

Creo que será más relevante y productivo considerar y contextualizar cada época con respecto a lo que se pudo haber hecho. En lo que respecta a los estudios de las lenguas indígenas, podemos decir que empezó apenas con el propósito de aproximarse a los indígenas. Pues, en la época pasada fue así, mostrándose como relevante el dominio de los “salvajes” a través del soporte religioso. Después, cuando la ciencia afirmó que todas las lenguas deben ser conocidas ya que ellas contienen patrones ricos e interesantes para el

conocimiento del hombre, las lenguas indígenas pasaron a ser objetos de preocupación en sí mismas. Por otro lado, el resultado de esa idea se encuentra en las literaturas disponibles en texto que resaltan que “las lenguas indígenas están en vías de desaparición”, “es urgente estudiar las lenguas indígenas antes de que desaparezcan” y otras frases con menos temores. En mi opinión, está bien que se afirme esto; pero no en estos momentos en los cuales disponemos más informaciones sobre los hablantes de las lenguas.

Sabemos que, anteriormente, el contexto histórico era otro y nuestra comprensión de las cosas, también, era distinta. Según mi punto de vista, las acciones pasadas deben ser conocidas, estudiadas y analizadas, pero no deben ser juzgadas. Ellas deben ser comprendidas en su proceso mayor, respetándolas y reconociéndolas en su contexto histórico.

Sin embargo, esas acciones no deben ser tomadas íntegramente como base para lo que sucede hoy. Pues, ignorar que los indígenas también pasaron por fuertes procesos de cambios y de igual forma que comparten informaciones generales y específicas del mundo de los no-indígenas es ignorar el mundo como un todo. Sabemos que ellos se esfuerzan por informarse sobre asuntos y temas que nosotros descuidamos de ellos por “no ser de nuestra área de conocimiento”. Nuestra cultura dice que debemos ser especialistas en un área específica de conocimiento, pues de esta forma ya cumplimos con nuestro deber. Por tanto, inevitablemente, tenemos la obligación de repensar nuestra pesquisa lingüística. Hoy debemos trabajar juntos con los grupos indígenas. No hay posibilidad de estudiar lenguas sin involucrarse con el pueblo hablante.

Creo que actualmente podemos realizar estudios académicos sobre las lenguas indígenas tomando como aliados a los propios indígenas. Supe desde muy temprano (1984) que “la Universidad no es un órgano asistencialista” y en aquella época no comprendí lo que mi profesor decía. Hoy queda claro que la Universidad quiere que nosotros “prestemos servicios”. Quiere resultados, muchas producciones y no importa a qué costo sea. Eso crea un sectarismo en nuestro modo de mirar el mundo. Los temas son vistos por un único norte. Dado que no podemos ver la ligazón entre la lengua y los pueblos que la hablan, entonces ¿cómo podemos discutir la interdisciplinariedad? Sobre la base de estas consideraciones, pienso que la Universidad hoy puede y debe ser un órgano que prepare personas para investigar realizando no

solamente recolección de datos, sino, principalmente, que colabore reforzando la autoestima de los grupos hablantes mientras estudia su lengua.

La realidad del siglo XXI nos exige ser más cuidadosos y más coherentes; pues, el indígena debe ser visto como un ser capaz y que a lo mejor nos puede asesorar en los estudios lingüísticos, cuando se dé el caso. Ellos necesitan ser entrenados para hacer estudios de la lengua junto a los académicos o asesorarse por especialistas para realizar sus estudios ellos mismos, si así lo desean. Es la hora de que los indígenas hablen sin portavoces. Claro que hay distintas realidades indígenas en Brasil, pero hay que tener tal propósito para que un día muy temprano abramos la mano del poder que insistimos en mantener bajo nuestra protección.

Sabemos todos que reforzando la autoestima del grupo indígena, a través del no-indígena académico, la Universidad estará garantizando la sobrevivencia no solamente del grupo, sino, también, de la lengua. Además de eso, los especialistas podrán reservar tiempo para las sofisticaciones teóricas que tanto deseamos.

4. Los indígenas: cambio y autonomía

La ciencia dice, y muy bien, que estudiar la lenguas de tradición oral es importante y nosotros creemos que sí y que debe ser urgente. Creer en eso no es problema, lo que cuestiono es el modo como orientamos a nuestros alumnos-investigadores. Ellos precisan creer que son capaces de hacer sus trabajos académicos y paralelamente tornarse en agentes de incentivo en el grupo que está involucrado. Probablemente, nuestros alumnos-investigadores demuestran que las culturas indígenas son solamente grupos distintos y que, todavía, pueden convivir lado a lado, compartiendo inclusive las producciones académicas. Aquel que antes era nominado por nosotros de "informante" ya es reconocido como "colaborador". ¿Será que ya llegó la hora de ser nominado como investigador? Entender la relación investigador-investigado es fundamental para que ambos tengan buenos frutos.

Con la intención de ilustrar mi posición, relataré brevemente la historia de trabajos realizados en conjunto, por el indígena y por el no-indígena. Las explicaciones se refieren a cinco grupos Pano, ubicados en la Amazonía

brasileña en Estado del Acre: Nukini, Katukina, Poyanáwa, Náwa y Apolima-Arara. Debo resaltar que los dos últimos son grupos conocidos como pueblos resurgidos.

4.1. Nukini

El grupo Nukini está formado por 425 personas que viven en la Tierra Indígena Nukini, localizada en la región del Valle del Juruá, a margen izquierda del Río Moa, en la Municipalidad de Mancio Lima. Está organizado en cinco comunidades –República, Gia, Meia Dúzia, Paraná do Batista y Buritizal. Debo mencionar que ese grupo es citado como extinto por algunos estudios.

Los Nukini tienen contactos constantes con los que hablan portugués, hace más de cien años, y, esporádicamente, con los hablantes de español. Actualmente, son asumidos como monolingües en portugués y, a principio, se confirmó la pérdida total de la lengua tradicional de ellos. Pero yo acredité que por lo menos alguna cosa de la lengua quedaba y pude encontrar unas señoras de edad que almacenaban informaciones de la lengua Nukini, a pesar de todo lo que ocurrió durante los contactos con lenguas no-Nukini.

La realidad en los últimos tiempos es que los miembros del grupo tienen contacto frecuente con el portugués y, esporádicamente, con los que hablan español. Se observa que los más jóvenes van casi diariamente a la ciudad –Mancio Lima– la cual queda a dos días de barco de motor, siendo su convivencia con los brasileños muy intensa; pero hay ya peruanos no-indígenas que transitan por la región constantemente. Otro hecho es que hay también casos de viejos nukini que, en la época de los primeros contactos en que fueran disgregados como grupo, algunos de ellos fueron a vivir en territorio peruano. Cuentan que algunos de los viejos nukini vivieron en Perú cuando niños y que volvieron al territorio brasileño después de adultos. Por lo tanto, actualmente y en la historia, el español tiene una relación estrecha con la lengua de ese grupo, contribuyendo así para la pérdida casi total de la lengua nativa.

En el año 2000 el cacique de los Nukini, Paulo César, me invitó a hacer una visita a su comunidad con la intención de averiguar si aún era posible que su pueblo volviera a hablar su lengua original. Supe en el primer contacto que, por lo menos, unas tres o cuatro ancianas aún sabían algo de Nukini. Siendo interés del grupo recuperar su lengua, tuve oportunidad de trabajar en un contexto muy favorable.

El cuadro actual de la lengua hablada por el grupo refleja el grado de interferencia sufrido por el portugués y español. Cada uno de ellos dejó su marca. Y tal marca quedó según el grado de convivencia que cada uno de ellos mantuvieran con el grupo.

Hoy el grupo pasó de monolingüe en Nukini a monolingüe en lengua nacional brasileña y eso por consecuencias políticas e históricas, pues, como señalé anteriormente, la convivencia se dio de forma impositiva y constante.

Sin embargo, en ese proceso de revalorar la lengua, escuché declaraciones que me llamaron mucho la atención. Primero, el cacique me dice "Mira, necesitamos alguien que nos ayude a recuperar nuestra lengua, pero no tenemos confianza en los investigadores. Ellos no se interesan por nosotros, solamente les importa la lengua y todavía no la tenemos".

Otra declaración que me llamó la atención fue de una de las señoras que me había invitado a su casa para hablarme sobre la lengua. De esa forma, ocurrió. Llegué y ella estaba en la cama y me dijo que tenía dolor de cabeza. Me quedé un poco con ella hablando sobre plantas, incluso pregunté si le gustaría que yo le hiciese un chequeo. Me dijo que no y seguimos hablando sobre la historia del lugar y otras cosas que no se referían a la lengua. Cuando me despedí, ella me invitó a volver al próximo día. Yo volví sin la expectativa de obtener datos. Así sucedió por tres veces. Debo resaltar que el cacique, su sobrino, me garantizó que ella era una de las pocas personas que podía ayudarnos. En la tercera vez esa señora parece que tuvo mayor confianza conmigo y me dijo: "Doña María, yo no quiero más hablar en la **gira**, mi hijo dice que eso es tontería. Él dice también que la gente va a criticarme. Y yo creo que ello es cierto, pues ni nuestros parientes de aquí quieren saber de eso. Él me dijo que no quiere que yo haga el papel de loca. Pero, sabes Doña María, yo tengo voluntad de volver a hablar en la **gira** de nuevo. Era muy bueno".

El hijo de esta señora es un muchacho de 25 años de edad y, como casi todos los jóvenes, quiere olvidar sus raíces. Él y otros creen que buscando cosas nuevas pueden borrar el pasado de sufrimiento, promover un futuro mejor, menos discriminado y ser tratados con más igualdad por los no-indígenas.

La situación actual del trabajo es que estamos con un material de la lengua que contiene la historia de contacto contada por los abuelos del cacique, historia de la región basada en libros, una breve explicación fonológica de la lengua y presentación de las letras que los niños han elegido en sus clases cuando trabajábamos los términos y la importancia de estudiar el Nukini. Hay unas veinte lecciones, aproximadamente, con el término en la lengua acompañadas por diseños hechos por los niños, que a su vez, vienen seguidos de sugerencias de investigación sobre ellos. En una segunda parte, hay una lista lexicográfica con 250 términos, 5 músicas de mariri, 3 oraciones usadas antiguamente para rezar en distintas situaciones y cuentos sobre la cultura.

Durante todo nuestro trabajo, contamos con la presencia de los ancianos, los cuales eran y siguen siendo invitados a la escuela para ampliar y revisar datos. En la secuencia de la recolección de datos, cada uno de ellos es pasado para los alumnos en clase y todos los datos obtenidos por ellos debían entregármelos para hacer la revisión. Otro punto muy relevante ha sido el hecho de que los alumnos son recibidos por los más viejos con bastante entusiasmo.

Hoy día, ellos hacen fiestas según sus costumbres tradicionales y todos los niños saben todo lo que yo recolecté, dado que ellos aún tienen clases de la lengua y de la cultura Nukini. Y eso porque la Prefectura Municipal de Mancio Lima ha contratado una nukini para dictar clases y seguir investigando como parte del currículum de la escuela, y la Secretaría de Educación de Estado del Acre está publicando el material que logramos producir. Otro material que ellos tendrán disponible es una *Monografía de Final de Curso sobre la Fonología Nukini* (Okidoi-2004) que una investigadora asesorada por mí ha hecho recientemente.

4.2. Katukina

El grupo Katukina está formado por 350 personas, ubicadas en el Municipio de Tarauacá. Ellos están organizados en dos áreas indígenas, Siete Estrellas y Olinda. La última se divide en Campinas, Samaúma, Martin y Bananal.

Trabajamos con ese grupo desde 1984. Ellos son vistos como un grupo que no corre el riesgo de perder su lengua, pues todos hablan en Katukina y apenas 30% hablan también el portugués. Consecuentemente, las clases son

dictadas en Katukina. Los profesores y niños participaron de la producción de un diccionario trilingüe (Katukina-Portugués-Español). Ellos hicieron diseños para ilustrarlo y dieron sugerencias que contribuyeron con la forma de exponer las informaciones. Por eso, toda comunidad espera su publicación, pues todos se sienten partícipes del material.

4.3. Poyanáwa

El grupo Poyanáwa está formado por 400 personas, las mismas que están en un área indígena, la cual se divide en dos comunidades: Barón e Ipiranga. Tal área se ubica en el Municipio de Mancio Lima y cuentan con dos escuelas, en las cuales las clases se dictan en portugués. Desde 1984, el grupo es asumido por todos los estudiosos como si se tratara de un grupo con lengua en vías de extinción: tenía solamente cinco hablantes, hoy ya han fallecido tres de ellos y los restantes tienen problemas de audición. Actualmente, hay dos poyanáwa que están haciendo anotaciones de su lengua, una distinta de la otra, y ambos nos solicitan apoyo. De esta forma, ellos están evitando que su lengua desaparezca totalmente. En ese ínterin, en el medio académico, orienté una disertación de maestría en la cual fue utilizada la discusión de los estudiosos poyanáwa sobre las letras que están proponiendo y el estudio lexicográfico con participación de la comunidad. De esta forma, estamos empezando un trabajo para que la lengua Poyanáwa sea estudiada como una segunda lengua. Entonces, estamos produciendo materiales como videos, donde se producen los sonidos y se enseñan las letras que acordaron usar, cintas de cassette para el entrenamiento y material escrito para acompañar las lecciones.

4.4. Náwa

El grupo Náwa cuenta con 280 personas siendo su población muy joven. Ese grupo está viviendo en un área que aún no fue regularizada. Ella se ubica en la Tierra Indígena Náwa Nuevo Recreio que queda a la margen derecha del Río Moa. Su tierra pertenece al Parque Nacional de la Sierra del Divisor, próxima a los Nukini. Los indígenas de este grupo están agrupados en siete comunidades –Aquadaban, Pijuca, Pedro Marques, Campina, Boca Tapada (conocida también por Cana Braba), Siete de Septiembre y Zumira. Ellos cuentan con cuatro escuelas, pero las clases son dictadas en portugués, ya que el grupo es monolingüe en esa lengua.

Los Náwa fueron recientemente contactados (2000) y solamente en el

2003 se hizo el trámite de su reconocimiento por los órganos gubernamentales competentes de Brasil, principalmente por la FUNAI – Fundación Nacional de los Indios. Según Padilla (2002: 44) “... dado que ellos han sido sometidos a toda suerte de desmanes, torturas y asesinatos a lo largo de la historia” es que llegan al nuevo milenio casi sin identidad tradicional. Fueron obligados a negar su identidad y a “escondese” junto a los “ribereños”, esto es, los no-indígenas que viven en las márgenes de los ríos.

El primer contacto que tuve con ese grupo fue en 2000 cuando iba a visitar a los Nukini y pude constatar que el grupo era originariamente Pano. Cuando una mujer del grupo me contaba una historia se escapó en el medio de sus palabras el término **noin**. Ese término para varias lenguas Pano significa lombriz.

Después de ese contacto, inicié con ellos un proceso semejante a lo que se hizo con los Nukini. Empecé un trabajo colectivo que, en Goiás-BR, es llamado de “mutirao”; en Acre-BR, “dijunta” y acá en Perú se dice “minga”. Así, la recolección se dio y se sigue dando en las siete comunidades. En las varias idas a los Náwa, yo pedí que todos diesen atención a los más viejos para incentivarlos a sembrar algunas palabras. En nuestro segundo encuentro (agosto-2001), ya reunimos 20 términos de la lengua Náwa. En agosto de 2002, pudimos agrupar más de cien términos, tres cuentos, tres cantos de mariri y en el último encuentro que tuvimos (2003), sumamos 219 términos, 4 letras musicales y tres cuentos. Importa decir que todo el material fue conseguido colectivamente y los niños están ilustrando el libro que vamos a sacar.

4.5. Apolima-Arara

El Apolima-Arara que se ubica en la margen izquierda del Río Amónia en el municipio de Taumaturgo – AC está a dos horas de barco de ese municipio. Se organiza en tres comunidades, Pedreira, Assembleia y Jacamin, sumando un total de 140 personas, aproximadamente.

Los Apolima-Arara están formados por 5 etnias: Shipibo (ellos se autodenominan Chama), Arahuaça, Jamináwa, Shawandáwa y Ashaninca. Con excepción de la última, todas pertenecen a la familia Pano.

En el grupo, 100% habla portugués, cotidianamente. También comprende y sabe hablar español un 15%. Entre los más viejos hay comprensión del Shipibo, Jamináwa y Shawandáwa. En cuanto a la lengua Ashaninca, ella es comprendida por apenas un pequeño grupo, que son las esposas o esposos ashaninca que siguen con el grupo. Eso significa que conviven con siete lenguas distintas. Sin embargo, ellos optaron por usar en la escuela la lengua Shawandáwa (o Arara) y ella es hablada por más de 45% de los más viejos, por lo que se puede obtener muchos datos de esta lengua. Las demás lenguas son usadas por la comunidad en la siguiente proporción: Arahuaca 8%, Shipibo 10%, Jamináwa 20%, Ashaninca 2%; el portugués es hablado por el 15%.

Estuve con ellos en mayo de 2003, invitada por su cacique, para verificar lo que ocurría con la FUNAI que les negaba sus derechos en cuanto indígenas y los no-indígenas también no los querían en las escuelas de la ciudad. Lo que pasa es que algunos de ellos tienen apariencia de peruanos que llegan por la región y los jóvenes no hablan la lengua nativa. Y como las escuelas de la ciudad no los reconocen como indígenas, entonces eluden cualquier responsabilidad con respecto a su educación.

Por lo tanto, cuando me quedé con ellos por seis días, pude confirmar que ellos son indígenas. Incluso, pude presenciar varios aspectos fuertes que cualquiera que llegue allí los notará sin mucho esfuerzo. Por ejemplo, se reúnen al inicio de la noche y siguen con la fiesta hasta altas horas de la madrugada, cantando músicas tradicionales y tomando masato conocido entre los indígenas como "caçuma". Esta bebida se pone en un recipiente de madera en formato de un tronco de árbol. Hacen rozado comunitario y comparten la caza y pesca. Sus casas son de palo en palafito, cubiertas con hoja de palmera, sin cerca y sin divisoria, o sea, un solo ambiente, el piso también es de madera. Para dormir usan solamente la hamaca, para hacer sus deposiciones ponen hoyos en el suelo. En fin, uno se siente en un ambiente muy distinto del no-indígena, sin dejar de mencionar que ellos se sienten indígenas y eso es lo que más debemos respetar en términos de identidad.

Conclusiones

Con la intención de presentar las características de los investigadores de lenguas indígenas en Brasil, diré que son tres: una de carácter religioso, otra académica y la última de carácter sociopolítico-académico. El desarrollo de la ciencia con las lenguas se garantizará si se contara con más

investigadores con características de ese último. Para ampliar cuestiones como estas se debe leer autores como Moonam (1988) y Junqueira (1991).

De esta manera, para concluir, yo digo que el papel de la investigación en lenguas indígenas será el de considerar al grupo indígena antes que la lengua, y, después, contribuir para el fortalecimiento del orgullo de ser indígena, porque ellos serán nuestros mejores aliados, tanto en la conservación de su lengua como de su cultura en general.

También creo que una lengua puede ser revitalizada en cualquier momento desde que haya intereses por parte de la comunidad y que esa comunidad apoye a quien, potencialmente, tiene las informaciones, esto es, a los ancianos.

La idea es proporcionar condiciones para que los hablantes de las lenguas hagan el trabajo con sus lenguas, o sea, que los dueños originales de las lenguas sean sus estudiosos e investigadores. Ese tema se desarrolla en varios autores, como Franchetto (1983) y Gnerre (1983). Los estudiosos no-indígenas deben contribuir con ellos. Sabemos que esa idea no es nueva, pero poco se sabe sobre acciones concretas de académicos trabajando en ese sentido.

Como ya señalé, hay evidencias seguras de que los que mejor pueden garantizar la preservación de las lenguas, son sus dueños originales; los no-indígenas solo tienen que apoyar el desarrollo de esos hablantes, contribuyendo con el fortalecimiento de su autoestima.

Según las experiencias ya citadas, se confirma que la tarea de mantener la lengua debe ser labor fundamental de los miembros del grupo en cuestión. La iniciativa, para conquistar espacios, tiene que ser de ellos, lo que ya ha sido propuesto por algunos especialistas. Por ejemplo, Chomsky cuando vino a Brasil, en 1977, habló sobre lenguas minoritarias, y planteó que sus hablantes deben ser recibidos en el Programa de MIT, lo que ya acontece hoy.

Vale resaltar acá una cuestión planteada por Wetzels (1997), a saber, que las lenguas no tienen dueños, en su artículo "Languages have no Owners". Yo estoy de acuerdo con esto, pues, todos nosotros sabemos que los investigadores se apropian de las lenguas que estudian de tal forma que, incluso, varios estudiosos se han asumido como consultores de los hablantes nativos para resolver alguna duda de su lengua. En ese sentido, yo estoy segura de que, si hay dueños de la lengua, ellos deben ser, obviamente, sus hablantes originales.

Referencias bibliográficas

- AGUIAR, Ana P. 2002. *Lexicografia Poyonawá*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. Goiania: UFG.
- AGUIAR, María S. 2002. "El indio y el no-indio: cambio y autonomía". En: *Sigmótica*. Goiania: Cegraf.
- FRANCHETTO, B. y LEITE, Yonne. 1983. "A concepção dos lingüistas". En *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. N° 4.
- GNERRE, M. 1983. "O índio como pesquisador". En: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. N° 4. 31 – 43.
- JUNQUEIRA, C. 1991. *Antropología Indígena: uma introdução, história dos povos indígenas no Brasil*. São Paulo: EUC. Série Trilhas.
- MOONAM, F. 1988. *Antropología Aplicada*. São Paulo: Ática. Série Princípios.
- PADILLA, L. 2002. "Náwa: marca de resistencia". En: *Povos do Acre: história indígena da Amazônia Occidental*. Rio Branco: Fundação Elias Mansur (FEM) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI).
- WETZELS, L. 1997. "Languages have no Owners". En: *3 Encontro Nacional de Acervos Literários Brasileiros: Ética e Política de Gestão de Acervos Literários*; Porto Alegre, CPGL-PUCRS, May 20-22, 1997.

EL ESTATUS SINTÁCTICO DE MARCADORES DE PERSONA EN EL IDIOMA NANTI (CAMPA, ARAWAK)

*Lev Michael**

Departamento de Antropología, University of Texas at Austin

Investigador Adscrito, CILA-UNMSM

Introducción

Este artículo pretende analizar el estatus sintáctico de los marcadores de persona en el idioma nanti, enfocándose en los marcadores de sujeto. La meta de este análisis es escoger entre dos tipos de análisis posibles de estos marcadores. El primer tipo de análisis propone que los marcadores de persona no son argumentos del verbo, sino una forma de concordancia o morfología anafórica que hace referencia a frases nominales independientes. El segundo tipo de análisis propone que los marcadores de persona son argumentos del verbo, y que las frases nominales correferenciales no son argumentos del verbo, sino sustantivos extrapuestos que funcionan como tópicos y que ocupan posiciones sintácticas distintas de los argumentos del verbo. La conclusión del presente estudio es que los marcadores de persona en el idioma nanti son argumentos del verbo y que ocupan posiciones sintácticas propias en vez de formar parte del verbo. Se sugiere que estos marcadores forman una sola palabra fonológica con el verbo debido a restricciones fonológicas acerca del tamaño mínimo de palabras fonológicas en el idioma nanti.

El estatus sintáctico de los marcadores de persona ha sido analizado por lingüistas de orientaciones teóricas diversas, como la teoría de Rección y Ligamiento (*Government and Binding Theory*, GB), la Gramática Léxico-Funcional (*Lexical Functional Grammar*, LFG) y la lingüística funcional.

* Agradezco a los comuneros de las comunidades nantis de Montetoni y Marankehari por el privilegio de trabajar con ellos en entender su rico y complejo idioma, y por su amable paciencia en su colaboración. Gran parte del análisis del idioma nanti lo he desarrollado a través de numerosas conversaciones con Christine Beier, con quien he compartido el trabajo de campo en las comunidades nantis. El estímulo principal para este artículo fue el interés mostrado por los profesores y estudiantes del CILA en el idioma nanti y, sobre todo, por el Dr. Gustavo Solís y Mg. Elsa Vílchez. También agradezco a Edinson Huamancayo, quien hizo varios comentarios útiles sobre el presente trabajo.

Bajo el rubro de Rección y Ligamiento se han desarrollado análisis muy diferentes. Baker (1996), por ejemplo, argumenta que los marcadores de persona en idiomas polisintéticos no son argumentos como tales, sino morfemas que concuerdan con sustantivos independientes, aún en casos en que no aparecen sustantivos explícitos. Según Baker, los idiomas polisintéticos requieren que el verbo lleve marcadores de persona para que los sustantivos, inclusive los sustantivos 'nulos', pasen el filtro de caso. En idiomas como el nanti, esta propuesta desafortunadamente implica la proliferación de sustantivos nulos y, aún peor, hace la predicción falsa de que los marcadores de persona en nanti son obligatorios. Jelinek (1984), sobre la base de idiomas australianos, propone que existe una clase de idiomas que se denominan 'idiomas de argumentos pronominales' (*pronominal argument languages*) que requieren que las posiciones sintácticas de argumentos sean ocupados por pronombres. En idiomas en que los pronombres toman la forma de marcadores de persona, esta propuesta implica que tales marcadores siempre son argumentos.

Lingüistas que trabajan en el marco de la Gramática Léxico-Funcional también han estudiado idiomas de este tipo, y han analizado estos marcadores de persona como argumentos en algunos casos y como efectos de concordancia en otros, lo que sugiere que no se puede dar un solo análisis para marcadores de persona en todos los idiomas núcleo-marcadores (Bresnan y Mchombo 1987).

Lingüistas de orientación funcionalista que han analizado idiomas núcleo-marcadores tienden a afirmar que los marcadores de persona son argumentos del verbo, pero que no ocupan una posición sintáctica distinta del verbo. Por ejemplo, en el caso del idioma arawak warekena, Aikhenvald (1998) analiza los marcadores de persona de este idioma ('*verbal cross-referencing affixes and clitics*') como argumentos en los casos donde no hay una frase nominal correspondiente, y marcadores de concordancia en casos en que sí la hay. En el caso del idioma peruano yagua, Payne y Payne (1990) afirman que los marcadores de persona siempre son argumentos, pero que no ocupan una posición sintáctica distinta del verbo.

Como esta breve introducción ha mostrado, existe mucho desacuerdo entre los lingüistas con respecto al estatus sintáctico de marcadores de persona, por razones tanto teóricas como empíricas. Esta falta de acuerdo exige que se analice el estatus sintáctico de los marcadores de persona en cada idioma, buscando una base empírica para decidir entre los varios análisis

posibles. El propósito de este artículo es llevar a cabo un análisis preliminar de tal tipo en el caso del idioma nanti.

Este artículo se organiza de la siguiente manera: en la sección 1 se presentan los datos básicos acerca del idioma nanti. La sección 2 brinda información básica sobre la realización morfosintáctica del sujeto en el idioma nanti. La sección 3 exhibe los argumentos principales que respaldan la idea de que los marcadores de persona son argumentos del verbo, que están en una distribución complementaria en la posición sintáctica de sujeto con sustantivos libres y que los sustantivos correferenciales con los marcadores de persona ocupan una posición de tópico. La sección 4 muestra una representación sintáctica explícita que predice los resultados empíricos de las secciones anteriores. La sección 5 propone una explicación posible para el hecho de que los marcadores aparentemente forman parte de la misma palabra.

1. El idioma nanti

El idioma nanti¹ es un idioma de la familia lingüística campá que es hablado por aproximadamente 500 personas que viven en unos 10 asentamientos en las cabeceras de los ríos Camisea y Timpía, en el departamento de Cusco. De las variedades lingüísticas de la familia campá, el nanti es probablemente el más estrechamente relacionado con el dialecto matsigenka de la región de la cuenca del río Manu. Como los demás idiomas campas (Payne, 1982; Snell, 1998 y Swift, 1988), el nanti muestra los rasgos de un idioma aglutinante y núcleo-marcador (*head-marking language*) (Nichols, 1986), aunque en menor grado en ciertos aspectos. Como muchas de las variedades lingüísticas de la familia campá, el estatus del nanti como idioma distinto o dialecto es incierto (Solís, 2003). Sin embargo, el nanti presenta muchos fenómenos, por ejemplo la posibilidad de usar sustantivos libres en vez de marcadores de persona, que se describen en este artículo y que no se han descrito en otros idiomas campas.

1 Este idioma también se ha denominado 'kogapakori' (existe una gran variación en deletrear esta palabra) por lingüistas y antropólogos. Por ser despectivo (Beier y Michael 1998), evito el uso de este nombre y opto por usar el nombre 'nanti'.

2. Tipos de sujetos en el idioma nanti

En el idioma nanti, se puede expresar el sujeto de un verbo por elementos tomados de tres clases morfosintácticas²: un marcador de persona (que es lo más común en el habla cotidiana), un pronombre contrastivo (o sea, un pronombre con prominencia pragmática adicional) o un nombre (sea nombre propio o no):

- (1)³ Sujeto expresado por marcador de persona

yamakero

i-am-ak-e-ro

3mS-traer-COMP-IIR-3nmO

'Él la trajo'

- (2)⁴ Sujeto realizado por pronombre contrastivo

iryo makero

3mPC am-ak-e-ro

él traer-COMP-IIR-3nmO

'Él (y no otro) la trajo'

- (3) Sujeto realizado por nombre

surari makero

surari am-ak-e-ro

surari traer-COMP-IIR-3nmO

'(el) hombre la trajo'

Se nota en los ejemplos (2) y (3) que es gramatical omitir el marcador de persona cuando se emplea un pronombre contrastivo o un nombre. Sobre la base de estos datos se puede descartar la hipótesis de que los marcadores de persona funcionan como un sistema de concordancia obligatoria.

2 En el apéndice 1 se encuentra una tabla de los marcadores de persona, pronombres contrastivos y pronombres demostrativos del idioma nanti.

3 Las palabras nantis en los ejemplos se escriben con una ortografía fonémica.

4 Se nota que se pierde la vocal de una raíz verbal que empiece con vocal cuando el verbo no lleva un marcador de persona.

Asimismo, es gramatical emplear un pronombre o sustantivo encima de un marcador de persona, como se ve en los siguientes ejemplos:

(4) Migero yamakero
 Migero i-am-ak-e-ro
 Migero 3mS-traer-COMP-IIR-3nmO
 ‘Migero, él la trajo’

(5) iryo yamakero
 iryo i-am-ak-e-ro
 3mPC 3mS-traer-COMP-IIR-3nmO
 ‘Él (y no otro), él la trajo’

En estos datos no es claro cuál elemento preverbal es el argumento del verbo y de estos ejemplos surge la posibilidad de que quizás existe un sistema de concordancia *opcional* en el idioma nanti.

3. La posición sintáctica del sujeto en nanti

En esta sección voy a mostrar que existe una sola posición sintáctica delante del verbo, y que los marcadores de persona y los sustantivos libres comparten esta posición. También voy a mostrar que en oraciones como (4) y (5), el marcador de persona ocupa la posición de argumento y que el sustantivo ocupa una posición de tópico (en el sentido sintáctico, no pragmático – véase a Payne 1997).

En los siguientes ejemplos, utilizo oraciones con la negación ‘tera’ para ayudar a distinguir dos posiciones sintácticas, una que se encuentra entre la posición de negación y la posición del verbo (la posición del sujeto), y otra que se encuentra a la izquierda de la posición de negación (la posición del tópico). Los siguientes ejemplos muestran que una oración negativa es gramatical si el argumento se realiza por un marcador de persona o un sustantivo libre (como en el caso de una oración afirmativa, véanse las oraciones (1) – (3)), y que los sustantivos libres ocupan una posición sintáctica entre la negación y el verbo, que se denomina la posición de sujeto:

(6) a. tera image NEG MPer V ‘Él no duerme’
 b. tera iryo mage NEG ProC V ‘Él (y no otro) no duerme’
 c. tera Migero mage NEG Nom V ‘Migero no duerme’

Los siguientes ejemplos muestran que una oración negativa sin un marcador de persona o sin un sustantivo libre en la posición de sujeto es agramatical.

- (7) a. *tera mage *NEGV
 b. *iryo tera mage *ProCNEG V
 c. *Migero tera mage *NomNEG V

Los siguientes ejemplos demuestran que no es posible colocar un sustantivo libre en la posición de sujeto cuando el verbo lleva un marcador de persona:

- (8) a. *tera iryo image *NEG ProC MPer V
 b. *tera Migero image *NEG Nom MPer V

La explicación más sencilla de estos datos es la siguiente: existe una sola posición sintáctica entre la negación y el verbo, en que se debe colocar un sustantivo libre o un marcador de persona. Las oraciones (7a)-(7c) son agramaticales por no respetar esta restricción. A la vez, las oraciones agramaticales (8a) y (8b) muestran que los marcadores de persona y los sustantivos libres compiten para ocupar esta posición, y que no pueden compartir esta posición sintáctica. Por lo tanto, podemos afirmar que el marcador de persona está en distribución complementaria con los sustantivos libres en la posición de sujeto.

Ahora notamos que existen oraciones gramaticales que tienen un marcador de persona y un sustantivo libre co-referencial. En estas oraciones el sustantivo ocupa una posición a la izquierda de la negación.

- (9) a. iryo tera image ProC Neg MPer V
 b. Migero tera image Nom NEG MPer V

Estos datos sirven para mostrar que los sustantivos libres y los marcadores correferenciales pueden aparecer en una oración. Ahora bien, en tales casos el sustantivo libre debe ocupar una posición sintáctica que no es la de sujeto, sino la posición de tópico (Van Valin, 2001).

4. Representación sintáctica explícita de oraciones sencillas nantis

En esta sección, presento una representación sintáctica explícita de la oración sencilla en el idioma nanti que precisa las ubicaciones relativas del verbo, sujeto y tópico. El propósito de hacerlo es mostrar que podemos predecir

la gramaticalidad de oraciones sencillas en el idioma nanti si asumimos que los marcadores de persona ocupan la posición sintáctica de sujeto delante del verbo y que sustantivos libres correferenciales ocupan una posición de tópicos al margen izquierdo de la oración. La estructura sintáctica que propongo es muy tradicional⁵:

$$(10) \text{ [}_{\text{TOP}} \text{ N [}_{\text{NEG}} \text{ NEG [}_{\text{FV}} \text{ [}_{\text{FN}} \text{ N] [}_{\text{V}} \text{ V]]]] }$$

En las siguientes dos secciones demuestro como esta estructura propuesta predice la gramaticalidad y agramaticalidad de las oraciones afirmativas y negativas presentadas en las secciones anteriores.

4.1. Oraciones negativas

En las oraciones negativas, la posición sintáctica de negación está ocupada por *tera*, la negación no-futuro, o *hara*, la negación futuro. Las oraciones gramaticales anteriores se reproducen fácilmente dentro de la estructura sintáctica propuesta si asumimos que el marcador de persona ocupa la posición de argumento preverbal y un sustantivo libre correferencial ocupa la posición de tópicos:

- (11) *tera ihatake* 'Él no se fue'
 $\text{ [}_{\text{TOP}} \emptyset \text{ [}_{\text{NEG}} \text{ tera [}_{\text{FV}} \text{ [}_{\text{FN}} \text{ i] [}_{\text{V}} \text{ hatake]]] }$
- (12) *tera Migero hatake* 'Migero no se fue'
 $\text{ [}_{\text{TOP}} \emptyset \text{ [}_{\text{NEG}} \text{ tera [}_{\text{FV}} \text{ [}_{\text{FN}} \text{ Migero] [}_{\text{V}} \text{ hatake]]] }$
- (13) *Migero tera ihatake* 'Migero, él no se fue'
 $\text{ [}_{\text{TOP}} \text{ Migero [}_{\text{NEG}} \text{ tera [}_{\text{FV}} \text{ [}_{\text{FN}} \text{ i] [}_{\text{V}} \text{ hatake]]] }$

5 Sería una tarea sencilla convertir la estructura propuesta a una estructura de tipo X-barras con frase de complemento, frase flexional y un sujeto de tipo interno a la frase verbal. Sin embargo, dado que el nanti es un idioma núcleo-marcador, no está claro que tal conversión sea justificada (Nichols 1986:110). Se nota que en esta representación TOP rige a los demás constituyentes de la oración (como la frase de complemento rige la frase flexional en inglés (Haegeman 1994)). Si en nanti la oración es una proyección del verbo mismo, como Nichols (1986) ha sugerido que es posible para muchos idiomas núcleo-marcadores, sería necesario cambiar la representación sintáctica para reflejar esto.

También la estructura propuesta tiene éxito en predecir las oraciones agramaticales. La siguiente oración es agramatical por el hecho de que la posición de sujeto se ocupa por los dos elementos.

- (14) *tera Migero ihatake

$$*[_{TOP} \emptyset [_{NEG} \text{tera} [_{FV} [_{FN} \text{Migero } i]] [_V \text{hatake}]]]]$$

La siguiente oración es agramatical por no tener un elemento en la posición de sujeto:

- (15) * Migero tera hatake

$$*[_{TOP} \text{Migero} [_{NEG} \text{tera} [_{FV} [_{FN} \emptyset]] [_V \text{hatake}]]]]$$

4.2. Oraciones afirmativas

Se distingue una oración afirmativa de una oración negativa por tener una posición de negación vacía. En los ejemplos siguientes reproducimos las oraciones gramaticales afirmativas:

- (16) ihatake

‘Él se fue’

$$[_{TOP} \emptyset [_{NEG} \emptyset [_{FV} [_{FN} i]] [_V \text{hatake}]]]]$$

- (17) Migero hatake

‘Migero se fue’

$$[_{TOP} \emptyset [_{NEG} \emptyset [_{FV} [_{FN} \text{Migero}]] [_V \text{hatake}]]]]$$

- (18) Migero ihatake

‘Migero, él se fue’

$$[_{TOP} \text{Migero} [_{NEG} \emptyset [_{FV} [_{FN} i]] [_V \text{hatake}]]]]$$

5. El estatus morfofonológico de los marcadores de persona

Los resultados de estas investigaciones presentan una paradoja: los marcadores de persona aparentemente son parte del verbo, pero a la vez ocupan una posición sintáctica distinta del verbo. La resolución de esta paradoja se encuentra en la distinción entre palabras fonológicas y palabras gramaticales. Se define una palabra fonológica como el campo en que rigen reglas fonológicas, como las que asignan acento o restringen la estructura silábica.

6 Otra posible estructura: $*[_{TOP} \emptyset [_{NEG} \text{tera} [_{FV} [_{FN} \text{Migero}]] [_{FN} i]] [_V \text{hatake}]]]]$.

Se define una palabra gramatical como una entidad que ocupa una posición sintáctica. Sobre la base de esta distinción, es posible afirmar que los marcadores de persona forman parte de una sola palabra fonológica con el verbo, pero son palabras gramaticales distintas por cuanto ocupan una posición sintáctica diferente.

De este análisis surge la necesidad de explicar por qué los marcadores de persona se fusionan con el verbo para formar una sola palabra fonológica. Se puede dar cuenta de esta fusión fonológica como una respuesta al requisito acerca del tamaño mínimo de palabras fonológicas permitido en el idioma nanti: No se encuentran palabras fonológicas monosilábicas en el idioma nanti, el tamaño mínimo es de dos sílabas (Crowhurst y Michael, inédito). Dado que los marcadores de persona son monosilábicos, no pueden llegar al nivel de representación fonológica sin algún cambio que les permita satisfacer el requisito acerca del tamaño mínimo de palabras fonológicas. De las varias estrategias posibles para asegurar que los marcadores de persona no violen este requisito, el idioma nanti escoge la solución de violar la correspondencia exacta entre palabras fonológicas y palabras gramaticales, produciendo la fusión fonológica de los marcadores de persona con el verbo. Vale mencionar que en Michael (2003) se analiza detalladamente un caso de fusión fonológica de marcadores de persona en el idioma iquito que presenta características muy parecidas al caso nanti.

Conclusiones

En este artículo se ha analizado el estatus sintáctico de los marcadores de persona de sujeto en el idioma nanti. Se ha concluido que los marcadores de persona comparten con los sustantivos libres una posición sintáctica delante del verbo. De este modo, se clasifican los marcadores de persona como argumentos del verbo, y no como parte de un sistema de concordancia.

Se nota que este resultado concuerda con la predicción tipológica hecha por lingüistas del marco de LFG para idiomas que muestran la incorporación pronominal y los que muestran la concordancia gramatical:

Se puede distinguir tipológicamente la incorporación pronominal de la concordancia gramatical por un grupo de tres propiedades: el papel contrastivo de los pronombres independientes, la presencia de PRO-drop y la falta de asignación de caso regido por el verbo. (Bresnan 1987: 768, traducción propia).

Al comparar los datos nantis con los datos publicados en estudios anteriores de los demás idiomas campas, se deduce que el nanti es el único idioma de esta familia lingüística que permite el reemplazo de marcadores de persona con pronombres contrastivos o nombres (Payne, 1982; Snell, 1998 y Swift, 1988). Por consiguiente, no es posible aplicar directamente todo el análisis desarrollado en este artículo a otros idiomas campas. Sin embargo, los idiomas campas están estrechamente relacionados y este hecho exige que busquemos otras pruebas para evaluar el estatus sintáctico de marcadores de persona en los demás idiomas campas.

Apéndice 1: Abreviaturas usadas

3mS	marcador de persona de sujeto, tercera persona masculina singular
3mPC	pronombre contrastivo de tercera persona
3nmO	marcador de persona de objeto, tercera persona no-masculina singular
COMP	aspecto completivo
IIR	modo irrealis (verbo no-reflexivo)
MPer	marcador de persona
Neg	negación
Nom	nombre
ProC	pronombre contrastivo
TOP	tópico

Apéndice 2: Tabla de pronombres y marcadores de persona

En la siguiente tabla se presentan los marcadores de persona y los pronombres contrastivos y demostrativos en el idioma nanti. En el cuadro se nota el contraste entre los dos juegos de pronombres. Por no ser pertinente al tema del artículo no se incluyen alomorfos de los marcadores de persona.

	marcador de persona	pronombre contrastivo	pronombre demostrativo
primera persona	no	naro	naro
segunda persona singular	pi	biro	biro
tercera persona masculina singular	i	iryó	iriro
tercera no-masculina singular	o	iro	iroro
primera persona plural inclusivo	a	haro	haro

Referencias bibliográficas

- AIKHENVALD, Alexandra. 1998. Warekena. En *Handbook of Amazonian Languages vol.4*. Eds. D. DERBYSHIRE and G. PULLUM. pp. 215-439. Mouton de Gruyter.
- BAKER, Mark. 1996. *The polysynthesis parameter*. Oxford University Press.
- BEIER, Christine y MICHAEL, Lev. 1998. *The Camisea Nanti: A report on factors effecting their autonomy and well-being*. Cabeceras Aid Project.
- BRESNAN, Joan and MCHOMBO, Sam. 1987. Topic, Pronoun, and Agreement in Chichewa. *Language*. 63(4): 741-782.
- CROWHURST, Megan y MICHAEL, Lev. Iterative footing and prominence driven stress in Nanti (Kampa). *Language* (inédito).
- HAEGEMAN, Liliane. 1994. *Introduction to government and binding theory*. Blackwell.

- JELINEK, Eloise. 1984. Empty categories, case, and configurationality. *Natural Language and Linguistic Theory*. 2: 39-76.
- MICHAEL, Lev. 2003. La fusión fonológica en el idioma iquito (familia záparo). *Proceedings del Primer Congreso de las Idiomas Indígenas de Latinoamérica*; Austin, TX, EE.UU.
- NICHOLS, Johanna. 1986. Head-marking and dependent-marking grammar. *Language*. 62: 59-119.
- PAYNE, David. 1982. *Morfología, fonología y fonética del ashéninca del apurucayali (Campa-Arawak preandino)*. Yarincocha: Instituto Lingüístico de Verano.
- PAYNE, Thomas. 1997. *Describing morphosyntax*. Cambridge University Press.
- PAYNE, Doris y PAYNE, Thomas. 1990. Yagua. En *Handbook of Amazonian Languages vol. 2*. pp. 249-474. Mouton de Gruyter.
- SNELL, Elizabeth. 1998. *Pequeño diccionario machiguenga-castellano*. Instituto Lingüístico de Verano.
- SOLÍS FONSECA, Gustavo. 2003. *Lenguas en la Amazonía Peruana*. Lima. FORTE-PE, Ministerio de Educación del Perú.
- SWIFT, Kenneth. 1988. *Morfología de Caquinte*. Instituto Lingüístico de Verano.

PROPUESTA DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA ETNOCULTURAL PARA EL ASHANINKA

*Elsa Vilchez Jiménez**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Introducción

El ashaninka es una lengua amerindia ágrafa aglutinante con una población estimada en 52 232¹ hablantes. En la Amazonía peruana es la mayor en número poblacional y ocupa un amplio territorio peruano (Junín, Cerro de Pasco, Ayacucho, Ucayali, Huánuco, Apurímac, Cusco). También se cuenta con ashaninkas en el Brasil, en la frontera con el Yurúa, los que son conocidos como *kampas*.

El ashaninka es una lengua de la familia lingüística arawak que, al cubrir grandes extensiones del territorio peruano, cuenta con un número de variedades, siendo las principales:

Variedades asháninka	Porcentaje del total de la población ²
Tambo-Ene	35%
Pichis	30%
Pajonal	15%
Ucayali-Yurúa	10%
Alto Perené	5% a más
Apurucayali	menos del 5%

¿Por qué la variedad del Tambo-Ene?

Considerando que el mayor número de hablantes se encuentra en la variedad del Tambo - Ene y tomando en cuenta que en el afán de graficarla se cuenta con publicaciones de cartillas para la enseñanza de esta variedad,

* Agradecemos la colaboración de Denis Camayteri Sánchez en el cuidado de la traducción de los textos ashaninka.

1 Según el reajuste del INEI (1993).

2 Diccionario Escolar Ashaninka/Asheninka, 2000: Pág. 18.

creemos que la estandarización del ashaninka se puede iniciar con la variedad del Tambo³ por ser la más conservadora lingüísticamente.

Se ha contado con diferentes alfabetos para la escritura del ashaninka, desde el utilizado por el ILV en las cartillas para su enseñanza hasta los elaborados por el CAAAP y FORMABIAP. Actualmente, se está utilizando el alfabeto unificado para las variantes del ashaninka, visto y considerado en la reunión de Huampaní en Lima, octubre, 1999⁴.

Es así que el encargo de la elaboración del Diccionario Escolar Ashaninka/Asheninka respetó dicha aprobación de los ashaninkas y se utilizó la grafía "w".

Respetamos la decisión de los pueblos ashaninkas, según el uso del alfabeto que han venido utilizando.

Cabe señalar que en la reunión de Huampaní se aprobó por unanimidad de los ashaninkas presentes el uso de la "w" en lugar de la "b"; sin embargo, en la relación final de grafías aparecen las dos. Ello constituye un error, por eso hemos señalado que sólo puede figurar una de ellas, sea cual fuere, y es mejor que se acepte la preferencia de los ashaninkas. Se demostró en dicha reunión que [b] y [w] son alófonos, por lo que sólo se requiere de una grafía para representar el fonema /b/.

La particularidad del Tambo es que no requiere tantas grafías como la variedad del Pichis y de El Gran Pajonal, por ejemplo.

La gramática pedagógica etnocultural

La gramática pedagógica etnocultural que estamos proponiendo no está pensada para los hispanohablantes exclusivamente, sino especialmente para los vernáculo-hablantes. Tampoco estamos planteando una gramática descriptiva.

Lo que puede acercarse a esta gramática pedagógica son las *gramáticas populares*, como la *Gramática Popular del Zapoteco del Istmo*, de México. La particularidad de esta gramática popular es que es más descriptiva que prescriptiva y está desarrollada en castellano y con los ejemplos en zapoteco.

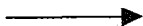
Consideramos que fundamentalmente se da una gran diferencia entre el hogar, la comunidad y la escuela. Los niños se enfrentan a diferentes tipos de aprendizajes en contextos multilingües.

3 El ashaninka ("campa").

4 DINEBI-MED. Programa Forte-Pe. Unión Europea. La normalización de las lenguas.

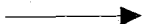
Podríamos, por lo tanto, convenir en que:

Inicialmente, en sus primeros años el niño o niña se desenvuelve



- Al interior de la familia
- Al interior de la comunidad
- Bajo las normas y principios del grupo étnico
- Bajo las leyes que el grupo étnico históricamente ha establecido.

Mientras que, desde su ingreso a la escuela el niño o niña se desenvuelve



- Entre el núcleo familiar, comunal y la escuela
- Bajo normas externas
- Interactuando en L2, ya que en la práctica poco es lo que se desarrolla en L1.

El niño o la niña, en consecuencia, se desenvuelven en ambientes diferentes

En el entorno familiar y comunal a través de aprendizajes informales, pero contextualizados

En el entorno escolar a través de aprendizajes formales descontextualizados

Para concretar el desarrollo de una gramática pedagógica etnocultural es necesario propender al desarrollo bio-psico-socio-cultural de los hablantes (los niños).

Tratándose de un contexto multilingüe y pluricultural, el niño debe moverse en el ámbito económico-social de su cultura y de la cultura de los otros, de ahí que en alguna de las secuencias se mostrarán las particularidades de ambas culturas. Para la cultura asháninka, por ejemplo, no es importante la acumulación de riqueza o de excedentes. Para ellos prima la solidaridad y no hay envidia. Pero, por lo mismo, tienen que saber moverse en el mundo occidental donde los colonos siempre buscan aprovecharse de ellos.

¿Por qué necesitamos indagar sobre las relaciones intergeneracionales en contextos masculinos y femeninos?

En este tópico, conviene citar lo que señaló Vygotsky (1995: 25) “Las actividades mentales del niño están condicionadas desde el principio por las relaciones sociales con los adultos, y resultan del desarrollo social del niño y los orígenes de estas actividades mentales no deben buscarse en las profundidades de la mente, sino en las formas de las relaciones del niño con el mundo adulto”.

Un estudio de la formación de los conceptos en el contexto educacional condujo a Vygotsky a otra intención: el carácter dialogal del aprendizaje. Sostenía que, en la formación de los conceptos de un niño, el progreso alcanzado en cooperación con un adulto era un indicador mucho más sensible de las aptitudes del niño.

Consideramos necesario profundizar las investigaciones sobre las relaciones entre el adulto-anciano(a) y los niños(as) ya que debe propiciarse el enriquecimiento de estas relaciones.

De acuerdo con la economía y las interrelaciones sociales, el adulto mayor trabaja en la chacra hasta que el cuerpo pueda soportar la fatiga y es poco el espacio que tiene para interrelacionarse completamente con los niños y jóvenes.

La organización económica y social es clara entre los asháninka. Las mujeres tienen tareas diferentes a las de los varones. Los hijos, según el sexo, acompañan a sus padres: van a la chacra, a cazar o pescar, si son varones; si son mujeres, se quedarán en la casa o ayudarán en las actividades de la cosecha.

En consecuencia, las niñas guardan saberes distintos a los de los niños. De alguna manera, las niñas son portadoras de la lengua, pero los varones son portadores de la historia, de la cosmovisión ashaninka. Estos saberes pueden llegarles a través de la literatura oral, pero resulta insuficiente y tardío si no interactúan con ancianos o ancianas.

Propuesta de trabajo para la gramática pedagógica etnocultural ashaninka

En lo que sigue, delinearemos el trabajo para una gramática etnocultural presentando el esquema inicial del proyecto y desarrollando algunas líneas, a modo de ejemplo:

1. La lengua ashaninka y sus variantes lingüísticas.
2. Estructura gramatical.
3. Estructura de la palabra.
4. El alfabeto ashaninka.
5. Vocales.
6. Consonantes.
7. Categorías gramaticales: desarrollo del metalenguaje.
 - 7.1. Sustantivos.
 - 7.2. Los pronombres.
 - 7.3. Los adjetivos.
 - 7.4. Los verbos.
 - 7.5. Los adverbios.
 - 7.6. Los numerales.
8. Cultural oral.
 - 8.1. Lo que nos enseña la literatura oral. Texto y dibujos del cuento "Cómo apareció la sal" (en versión ashaninka y castellana).

CÓMO APARECIÓ LA SAL

Voy a contar como antes apareció la sal aquí en nuestro pueblo.

Han pasado muchos años, los paisanos no conocían la sal, comían sus alimentos sin sal, ¿cómo habrá sido esta oportunidad de presentarse?

Dicen que la sal era una mujer, que vino desde río abajo con su hija, y acompañada de otros paisanos como son: Martín Pescador, la Nutria, el Pato Silvestre y el Pájaro Carpintero. Cuando antes todavía eran personas, ellos fueron los que acompañaron a esta mujer, vinieron en busca de un sitio donde quedarse para siempre.

Llegó a una comunidad, encontró a los dueños del pueblo y les dijo:

Hermanos: por mandato de nuestro padre, vengo para visitarles aquí en su comunidad para estar con ustedes, sé que están en una necesidad por eso vine para complacerles, vengo también acompañada de otros paisanos, ellos son los que me consiguen mi alimentación diaria durante los viajes que yo hago, hasta encontrar un sitio donde quedarme.

OKANTA OKOÑAATANTAKARI

TZIBI

Nonkenkethatakotero okanta okoñaatantakari tzibi pairani aka anampitsiteki.

Osheki abisake osareentsi ashainkapaye te iriñeero tzibi, yobashi-jeetaiyaroni irobarite te onkatyote, tsika okanta okamithaantakariri oinijaakari.

Ikantaitzi pairani tzibi kooya onatzi, nopokake opoñaaka kirinka otsipata-karo ishinto, opoñaashitaka otsipajeetakari pashinipaye ashaninka, ikemetatya: yora ainiro yatziri-beetani, Cherepito, Parari, Katari, Chamanto, iriitake oijajeetakerori kooyaka, opokake amenayetzi tsika osaike onkantaitatyeyani.

Areetakaro apaaroni nampitsi, oñaapaakeri ashijeetarori inampi, okantapaakeri:

Aariite; nopoki imityaankana ashitairi, nonkibantemi pinampikika onkantya nosaikimotemi abiroriite, noyotake naaka pikobityaabaitatzi irootake nopokantakari noimoshirenkapaajemi, aisatzi nopiki notsipatakari pashinipaye ashaninka, iriijeetake aayetanari nobarite kitaiterikipaye, nantziri okaratzi naniit-zinta, iroosatzí noñaantakya tsika nosaike.

Los dueños del pueblo le dijeron:

Hermana, bienvenidos sean ustedes en nuestra comunidad, está bien lo que acabas de mencionar, ojalá pues sea así.

Luego les hizo pasar a la casa de visitas. Allí le dijo para que descansa. Después de haber descansado, le mandó a Martín pescador y a la Nutria diciéndoles:

Vete al río a picar pescado, consíguete para cocinar.

Como ellos eran los encargados de buscar su alimentación, se fueron llevando sus flechas, cuando llegaron al río; picaron bastante pescado y con la misma regresaron, trajeron pescado. Le dio a la mujer sal, ella agarró y lo cocinó, cuando estaba hirviendo, metió su mano en la olla.

Al meter su mano, su cocinado ya estaba salado, una vez que se cocinó lo bajó de la candela, sirvió a todo los dueños del pueblo para que comieran. Ellos probaron su cocinado, sintieron que estaba con sal, no sabían que ella era la sal.

Después, otro día, la mujer nuevamente cocinó, esta vez había una mujer que la estaba aguitando desde su casa, la observaba, y vio meter su mano en la olla, con toda su verruga. Esa mujer tenía bastante verruga en su mano, la mujer que la

Ashitarori inampi ikantakero:

Kametha chooki, kametha pa-reejeetya abirori aka nonampitsiteki, onkantyaama ari onkanta-kyaaata okaratzi pikantakeri.

Ikanta yobabisaakero pankotsiki irashi kibantzinkaripaye yookapaintziro omakorye, opoñaaka omakoryaaajeetakera, otyaantakeri cherepito opoña parari okantziri:

Pijate pimanaataite shima nijaaki, paakite ankotsitabakeeta.

Okemetatya iriijeetakera ikashiyakaitziri irameneniro oyaari, jaitejeetake yaanake ichakopite, yareetapaaka nijaaki, ikentapaake osheki shima, intsipaite ipiyajeetaja, yamajiri ishimate, ipapaajiro kooyara tzibi, iroori aabakeri onkotsitakeri, iro imoijantyaari, ominkyaabakero ako ooyaki.

Ominkyaakerora ako, oyotsirera katyotanake, iposatanakera obanirya akotakeri paamariki, oyiitakeniri maaroni ashitarori inampi, obakaakari oyotsire, ifñaantakaro oyotsire, ikematziiro katyokaka, te iriyote irootakya tzibitatsi.

Opoñaaka pashiniki kitaiteri aisatzi okotsibaitaji kooyara, ironñaaka tzimatsi apaaroni kooya tzimashitakerori obankoki, intaini amenakotziro. Oñaatziro obinkakotakero akoki ooyakira. Ora kooyara osheki omeshiki tzimatsi akoki,

había visto, avisó a las mujeres, diciéndoles:

Yo he visto como sala su cocinado, lo hace metiendo su mano en la olla con toda su verruga. Así hará siempre cuando cocina.

Cuando todos se enteraron, a partir de ese día ya no quisieron comer su cocinado, les dio asco y le tenían odio (a esa mujer) cuando les servía su cocinado, nadie quería comer, ella sola tenía que comer, pero se daba cuenta de por qué no querían comer, luego al día siguiente, les dijo a sus acompañantes:

Alisten sus cosas, tenemos que trasladarnos a otro lugar, aquí no me acostumbro, los paisanos parece que me odian, además no me acostumbro a vivir con abejas y avispas que hay aquí, mucho me fastidian.

En esa comunidad, había bastantes variedades de abejas que le fastidiaba en su ojo y en su nariz, no la dejaban estar tranquila; por eso a los dueños del pueblo les dijo:

Hermanos, ya me estoy pasando, ustedes se quedarán aquí para siempre, tendrán que sufrir para que consigan la sal, desde lejos tendrán que caminar para que vayan a traer sal. Por compasión quería quedarme aquí para siempre, pero sin embargo ustedes no me necesitan y además se burlaron de

kooyara ñaakerori, okamantabakaiyajani okatzi okoyaiyini okantziro:

Noñaakero okanta okatyokantarori oyotsire, oiminkyaaatziro ako ooyaki. Aritaketaima okantapiintziro aririka onkotsite.

Oyojeetanakera, iroosatz: te onkobanaje obakotajiaro oyotsire, opinkimatanakero okisaneentzimitanakero, aririka oyiibetakya oyotsire tekatsi obakotyaaaroni, iroosatz: obakyaaroni, oyoshiryaaaka kaari okobanta obakotyaaaro oyotsire, opoñaashitaka okitaitetamanaji, okantakeri: Okarajeetayini.

Pobetsikaarantajia, ontzimatye obaajia pashiniki nampitsi, aka te nametya, kemetaka ashaninkapaye ikisaneentatyaana, aisatz: te name-tyaari airi saikatsiri aka, osheki iñaashirenkantzi.

Tzimatsikya ara nampitsiki, osheki airi opoña sani ñaashirenkirori okiki opoña oirinaki te iñaashityaaro osaike kametha, okantajiri ashitarori inampi.

Aariite irootake nabisake abiroriite ashi pobanaityeero pisaikajeete aka, iroñaaka ontzimatye piñaashityaaro okantya piñaantajiri tzi, ontzimatye pijatashitajero intaina paantakyaari, okantakaantziro te paakameethatabakena, naaka netakobetami nosaike onkantaitatyeeyani aka, iro-kantzimaitacha abiroriite te

mí, por eso me voy porque ustedes no me han tratado bien.

Terminó de hablar, se despidió de todos los paisanos, y continuó su viaje; se fue siguiendo por el río Perené, pasando muchas quebradas. Dicen que a cada quebrada que encontraba le ponía su nombre, no en vano le ponía su nombre, le ponía según lo que encontraba en esa quebrada. Dicen también que esa mujer sabía hablar todos los idiomas, siguió caminando, hasta que llegó a una quebrada que le puso de nombre "Impenani", allí dejó a su hija y le dijo:

Hija, he escogido este lugar para ti, para que puedas quedarte para siempre, yo también tendré que buscar un lugar donde quedarme.

Y su hija contestó diciéndole:

Está bien mamá, este lugar a mí me agrada, porque no hay avispas, ni abejas, que me pudieran fastidiar, aquí me quedaré.

Se despidió de su hija y se fue caminando por río arriba, siguiendo una quebrada que después le pondría por nombre "Quebrada Sal". Caminó muy lejos, ya estaban por llegar cerca a la cabecera de la quebrada, allí encontró un buen lugar, donde había una roca grande con un hueco, se

pinkobityeena, aisatzi pithainkimabaitakena.

Othonkatakero oñaabaitzi, obethatanajari maaroni ashaninkapaye, jaitetzi, aikero ojatakaatziro aniitzi, oijatanakero nijaa parenini, osheki nijaateni abisake. Ikantaitzi okaratzi nijaateni oñaayetziri opaitanakero, te ompaitashibaityaaro, opaitziro tsika opaita oñaapake nijaatenikira, ikantaitzi aisatzi kooyara oyotziro maaroni ñaantsi oñaabaitziro, jatzi aniitzi, iroosatziri areetantakero apaaroni nijaateni opaitapaakero "impenani", ari okanakerori ishinto, okantziro:

Nishintyo ari nonintakaakemirori, piasaik abirori aka onkantaityaani, aisatzi naari ontzimatyene namene tsikarika nosaika.

Aakanakero ishinto.

Ina kamethatake, aka onimotakena tekatsi sani, aisatzi te añeeri airi ñaashirenkenani, aritake nosaikeri.

Obethatanajaro ishinto jatzi katonko, oniitanake oijatanakero apaaroni nijaateni ompaitajerirakya apaatani "tzibyaarini", osamani aniitake, iro areetzimatakero oyaapiki nijaateni, ari oñaapake apaaroni okamethatsi, osaiki apaaroni antaro imperita otzimi omoro, ari

quedó parada, y les dijo a todos sus seguidores:

Aquí me quedo, este sitio es bueno para mí, les agradezco a todos porque me han acompañado hasta aquí, espero que cuando ustedes regresen a sus pueblos avisen a todos los paisanos que yo estoy en esta quebrada, que le voy a poner el nombre de "*Quebrada sal*", porque yo soy la sal, los paisanos que quieran tener sal en su casa tendrán que sufrir, porque deberán caminar desde muy lejos para que puedan conseguirme, además me da mucha pena que ustedes regresen solos a sus pueblos sin mí.

Su hermano le contestó diciéndole:

A mí también me da mucha pena dejarte aquí sola sin que nadie te acompañe.

Al terminar de hablar su hermano, ella les dijo:

Antes de que se retiren, quiero que me dejen encerrada en este hueco, luego ella entró al hueco de la roca, ahí estaba parada esperando a que la encierren; sus hermanos buscaron con que encerrarla, hasta que consiguieron la aleta de un árbol con eso querían encerrarla, pero a ella no le agradó esto, por eso les dijo:

okatziyapaaka, okantziri; ikaratzi oijajeetzirori.

Ari nosaikeri, aka okamethatzimotakena, nopaasoonketzimi maaroni pikarajeetakeka poijajee-takena iroosatzí aka, noyaako-tzimi aririka pimpiyajeetanaje pinam-piiteki pinkamantapaajeri maaroni ashaninkapaye nosaiki naaka aka nijaatenikika, nompaitero ovario "*Tzibyaarini*" naakatake tzibi, tzimatsirika ashaninka kobatsiri ontzime itzibine ibankoki; ontzi-matye iñaashityaaro, iraniite intaina onkantya iñaantyaanari, aisatzi antaroite nobashiretakotami pimpiyajeetanaje apaniro pinampiiteki cero notsipatanajami.

Yakanakero oyaariri ikantziro:

Aisatzi naari antoroite nobashiretakotami nookanajemi, apaniro aka tekatsi pintsipatanajia.

Ithonkatakero iñaabaitzi oyaariri, okantziri iroori:

Tekeraata pijatanajeeta nokobi pokanajena pashitakotanakeka omorokika, okyaake omoroki imperita, ari osaike okatziya, ooyaa-kotzi irashitakoitero, oyaa-riripaye yamenake tsika opaita irashitakotantyaarori, iñaake apaaroni inchamento iro yashitakobetantakarori, iro kantzimaitacha iroori tee onimotero, okantanake:

No quiero que me encierren con esto, tiene que ser con algo que dure para siempre.

Siguieron buscando hasta que encontraron una piedra grande, la revolcaron hasta donde ella estaba. Al verla, esto le gustó para que la encierren, por eso dijo:

Esto sí está bien, ahora hasta aquí termina mi vida, me convertiré en sal para siempre.

Luego esa mujer se convirtió en sal, los que le habían acompañado se quedaron asombrados, luego ellos regresaron a sus pueblos a avisar a los demás lo que había pasado.

Así es la leyenda que les narró a ustedes, cómo era antiguamente cuando apareció la sal en nuestro pueblo, antes de que llegaran los colonos aquí a la selva, donde actualmente se encuentra la sal. Ahora a ese lugar le han puesto el nombre de "Paucartambo". En ese lugar se quedó la madre de la sal y la hija se quedó en el lugar que le llaman ahora "Acolla".

Así termina la leyenda.

Te noninte pashitakotantyaanaro oka, ontzimatyepamene apaaroni paita kisotatsiri onkantaityaani.

Yamenajeetake apaaroni maapi antaro, iñaake ipinaakero iroosatzisaikakera iroori, irootake yashitakotantakarori onimotapaakero okantzi:

Irointzikya kamethatake, iroñaaka ari obaraapaaka nañaantari, nompeeyaata tzibi onkantaitatyeyani.

Kooyara pyaanaka tzibi, oija-jeetanakerorira obashikyaakeri, ipiyajeetanaja inampiki ikamantapaajiri pashinipaye okaratzi abisaintsiri.

Ari okantari kenkithareentsi okatzi nobaimiri abiroriite, okanta pairani okoñaatantakari tzibi aka anampiki, yareeyetapaakaka birako-cha aka antamimashiki, osaikira tzibi, iroñaaka ipaitajiro "Paucartambo", ari osaikakeri iniro tzibi, irooma ishinto osaiki apaaroni nampitsi opaita "Acolla".

Ari okaratzi kenkithareentsi.

9. Cultura escrita

Lo que requerimos para comunicarnos por escrito con alguien que está ausente.

9.1. La Carta

Lo que presentamos a continuación son algunas de las secuencias que desarrollaríamos:

A. Noñaane

A.1 Noñaane irootake ashaninka.

Nokinkishiriakotziro noñaaneka
oshinetaniaro nonkemantyariri
nokarajeetzi aajatzi noshaninka-
payeni.

Ikantani antarikonapaye iroori
kooyapaye oñaabaitziro okantaitani,
entsipaye kapicheni aikero ijataka-
iro ipiakotanaro iñaabaitzi wirakocha.

Naaka nokobakairo niñaane ojate
intaina nokobakairo iriotaperotero
kametsaperoiteni omonkararo
kipatsiki.

A.2 ¿Opaitaka pashini ñaantsi piyote?

Noñaanatakari inane wirakocha
¿Piyotsi kamantantsi pashine
ñaantsi?.

Paminajetirori oka aisati pipashikerori
kantacha circulo:

- iñaane wirakocha
- iñaane gingoki - iñaane yane-
sha
- iñaane machenga - iñaane
kitamarori - iñaane shipibo-
- iñaane awajun- iñaane ticuna
- iñaane francés.

A. Mi Idioma

A.1 Mi idioma es el asháninka.

Yo pienso que mi lengua o idioma
me permite comunicar-me con mis
parientes y mis paisanos.

Mientras que los ancianos y las
mujeres lo usan con frecuencia,
los niños poco a poco lo están
dejando de hablar.

Yo quisiera que mi idioma se
expanda por lo que considero
necesario que todos lo aprendan
y sea reconocido oficialmente a
nivel mundial.

A.2 ¿Qué otro idioma hablas?

Yo hablo el castellano
¿Tienes información de otros
idiomas?

Identifícalos y enciérralos en un
círculo:

- quechua - inglés - yanesha
- machiguenga - alemán - shipibo
- awajun - ticuna - francés.

B. Ashaninkapaye

Nampitsitatsini

Ashaninkapaye opoñaantari
añaane arawak, maipure. Iroka
apiite bairontsipaye tee añeerori
iroñaaka, peyanaka aisati teekatsi
atsiri iñaantakabori.

Arawakapaye akarate ashaninkapee
antaro. Amonkarajeta kipatsiki ironta
América Central aisati anta Para-
aguayki anta America Sur.

Atimantari akateyeni rañinkajetari
aisati akateyeni kamajetari. Meeka
akarate osheki iroñaaka.

Jaka anampiki Perú akarajeta apaaro
akantari arawak, oshekitani iñaan-
tarori.

Oshekitanajetari irotaki ashaninka-
pee, arokaete atimantarori osheki
ayotirori añaane, iriromachetaka
atimantari osheki pashinipaye
ñaantsi.

Machenkapaye irirotaki akateyeni,
ijaikari koakeni. Pashinipaye
akateyeni ejekantaro koakeni irirotaki
kanujajatsi.

Irirotaki ayomparitatsini

Anirira irirotaki Yanasha kantachari
Amuesha.

Pashinipaye anirira poñantari inteina
irirotaki Yine kantachari Piro aisati
Iñapari.

B. Los Asháninka del Perú

Los ashaninka somos de la familia
lingüística Arawak, Maipure. Estos
dos nombres ya no se encuentran
actualmente, han desaparecido y ya
no hay gente que lo hable.

Los Arawak conformamos una
familia lingüística extensa. Ocupa-
mos territorios desde América Central
hasta Paraguay en América del Sur.

Tenemos parientes vivos y parientes
muertos o extintos. Sin embargo,
somos muchos, actualmente.

En el Perú integramos un grupo
Arawak que tiene muchos hablantes.

Los más numerosos somos los
ashaniñka, nosotros tenemos y
conocemos bastantes dialectos; por
lo tanto tenemos diferentes variedades.

Los Matsigenka o Machiguenga son
nuestros parientes más cercanos. Los
otros parientes cercanos son los
Nomatsiguenga o kanuja.

Ellos son nuestros hermanos.

Nuestros primos son los Yanasha o
Amuesha.

Otros primos lejanos son los Yine o
Piro y los Iñapari.

Pashinipaye anirira poñantari inteina rotaki Chamikuropaye aisati Rekisaropaye.

Ñaantantsipaye irootentsi ipeyakabori irirotaki Iñapari aisati Rekisaro, enibitachari kapicheni iñaaba entajetari. Chamicuropaye otimatsi 200 atsiri inñabaetajetari.

Meeaka ashaninka ijeki kipatsiki pashinipaye inampitatatsini, anta Huánuco, Pasco, Junín, Ayacucho, Apurímac, Cusco, Madre de Dios aisati kirinkaki.

Atimantarori akateyeni ashaninkapaye ijekani koakeni nampitsiki Brasil, aisati atimantarori akateyeni ashaninkapaye anta nampitsiki Brasil, ari obairori "Kampas".

Aparonipaye atsiri ikanta oka Ashaninka ipimantajaetaro pae-rani, aisati pashinepee ikanta ari ijekajetari aka Brasil osarentsika (siglo XVI).

Otros primos más lejanos son los Chamicuro y los Resígaro.

Las lenguas que están por desaparecer son el Iñapari y el Resígaro, porque tienen muy pocos hablantes. Los Chamicuro por lo menos tienen 200 hablantes.

Ahora el asháninka vive en otros territorios del Perú, como en Huánuco, Pasco, Junín, Apurímac, Cusco, Madre de Dios y Ucayali.

Tenemos hermanos asháninkas en la frontera con Brasil, también tenemos hermanos asháninkas en Brasil, ahí se les llama "Kampas".

Algunas personas dicen que ellos fueron vendidos antes (durante las correrías) y otros dicen que vivían en el Brasil desde muchos años (siglo XVI).

C. La Carta

Es un documento necesario para comunicarnos por escrito con alguien que está ausente.

Yo me dirijo a otra persona con alguna intención y con la seguridad de tener una respuesta.

Por ejemplo:

Una carta para mi madre podría empezar así:

Sankenarentsi

Marankiariki, 15 septiembre 2003.

Nobetsikakemi ina:

Nokamantemi nosaiki obankoki
airontsika Ninfa.

Nojatsi ishicueraki oryara 8 am. anta
tampatsika 1.00pm. Aisati shabitajeta
3.00 pm. anta 5.00 pm. Yora orya
teekatsi nantajetari, ari namitako-
tajetakarori obantsiki, nobitari shinki,
mabona, shoñaaki, kaniri.

Arica nompiyaje obankotsiki,
nobakajeatari shoñaaki, aisati
kaniri; nirapaje chaapo, poñaaka
ankemabitapaje.

Irotake nokantemi kapicheni

D. Arokaete Antamiki

Añaantatsiri:

Ashaninka aisati Choori

Arokaite ayotirori amenaperori
antami.

Acharinipaye oñaagakari akoba-
bitsataro antami.

Ayotiro antejaetari antamiki

Ayotiro apankitabaitari abantsiki.

D1. Pitsonkiro aisati pikantero

Antami

An__mi

Carta

Marankiari, 15 de septiembre 2003

Querida madre:

Te contaré que estoy en la casa
de mi tía Ninfa.

Estoy yendo a la escuela de 8.00
am. hasta la 1.00 pm. También en
la tarde de 3.00 pm. hasta las 5.00
pm. Y en las horas libres, le ayudo
en su chacra a cosechar maíz,
pituca, dale dale, yuca.

Cuando regreso a su casa, como
dale dale y yuca; también tomo
chaapo, hasta llenarme bien.

Esto, poquito, quería decirte.

D. Somos del Bosque

Motivación oral:

Ashaninka y Castellano

Nosotros sabemos manejar el
bosque.

Nuestros antepasados nos han
enseñado a estimar el bosque.

Nosotros sabemos manejar el
bosque.

Nosotros conocemos cuando
sembrar en la chacra.

D1. Completa y traduce

Bosque

Bos__e

Inchashi	Planta
__chashi	__anta
Obantsi	Chacra
O__tsi	Cha__a
Kitashi	Hierba
Ki__shi	Hie__a
D2. Paminaperotero	D2. Escoge bien
patotantsipankotsi	(artículos:el, la)
yotantsipankotsi	__ albergue
obantsi	__ escuela
Pariki nanpitsi Manu	__ chacra
nampitsi	__ Parque Nacional del Manu
	__ Comunidad

Conclusiones

Los siguientes puntos son las conclusiones a las que hemos llegado:

1. Nuestra propuesta de gramática pedagógica etnocultural se fundamenta en el desarrollo bio-psico-socio-cultural.
Consideramos que es pertinente nutrirnos de una pedagogía social y cultural que plantea un modelo del quehacer pedagógico desde el paradigma de la pedagogía social y cultural.
2. La gramática pedagógica etnocultural asháninka promueve la estandarización de la lengua asháninka.
3. Consideramos necesario el desarrollo del metalenguaje en lengua asháninka y el manejo de cultura oral y de cultura escrita.
4. Los actores de esta propuesta son:
 - a. Los niños
 - b. Las niñas
 - c. El padre
 - d. La madre

- e. El anciano
 - f. La anciana
 - g. El profesor
 - h. La profesora
 - i. El lingüista
 - j. El antropólogo
 - k. El psicólogo
 - l. El sociólogo
5. La secuencia de trabajo se irá incrementando en la medida en que se profundice la investigación de las relaciones intergeneracionales y se posibilite la interacción de esos actores en la zona de trabajo.

Referencias bibliográficas

- CORDER, S. Pit. 1992. *Introducción a la lingüística aplicada*. Editorial Limusa. México.
- HEISE, María, PAYNE, David, PAYNE, Judith, VÍLCHEZ, Elsa. 2000. *Diccionario Escolar Ashaninka/Asheninka*. Unión Europea. Programa Forte-Pe/PROEBI. Ministerio de Educación, mayo, Lima. Perú.
- LÓPEZ HERRERÍAS, José Ángel. 1999. *Tratado de pedagogía social y cultural*. Cooperativa Universitaria Sant JORDI.
- PICKETT, Velma B. y BLACK, Cheryl. 1998. *Gramática Popular del Zapoteco del Istmo*. Centro de Investigación y Desarrollo Binnizá A.C. Juchitán, Oaxaca, México. ILV.
- PRADO PASTOR, Ignacio. "Lingüística Arawaka" En: *Revista Latinoamericana de Estudios Lingüísticos*. Volumen VI. Año 1991, Lima: "El ashaninka" ("Campa"): Variedad más conservadora versus variedad más innovadora. Elsa Vílchez J. pp. 201-208. Lima. Perú.
- Programa FORTE-PE Unión Europea. 1999. "Un logro de la EBI en la Amazonía", octubre 1999. Huampaní. Lima.
- SEKI, Lucy. 2000. *Gramática do Kamaiurá. Lingua Tupi – Guarani do Alto Xingu*. UNICAMP. Sao Paulo.

VÍLCHEZ JIMÉNEZ, Elsa. 2002. Discusión Informe Final Gramática Pedagógica del ashéninka del Gran Pajonal. Parte I. La necesidad de caracterizar una gramática pedagógica como diferente a una gramática descriptiva y/o académica.

VYGOTSKY, Lev. 1995. *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona. Ediciones Paidós.

TOPONIMIA CHACHAPOYA

Un trabajo de recuperación lingüística

*Jairo Valqui Culqui**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Introducción

Las investigaciones toponímicas realizadas con el objetivo de recuperar rasgos de lenguas extintas en nuestro país se han basado, generalmente, en listados de topónimos recogidos, ya sea, de manera oral en los propios lugares del ámbito geográfico de la supuesta lengua hallada o de manera escrita de mapas locales, de fuentes bibliográficas o de las Cartas Nacionales del Instituto Geográfico Nacional del Perú.

Sobre este tema no son conocidos los trabajos realizados sobre la base de una metodología propiamente toponímica. Incluso se discute la validez de los posibles resultados obtenidos, ya que la interpretación que los lingüistas y los colaboradores den sobre los topónimos no tiene un sustento vigente: no existen hablantes de la lengua, hay poca información en los vocabularios y gramáticas o, en muchos casos, los datos son inexistentes.

Lo último configura la realidad lingüística de la extinta lengua chacha, cuya existencia y ámbito geográfico se conocen por investigaciones lingüísticas modernas (Valqui: 2003). Según estas fuentes es probable que esta lengua se haya extinguido a comienzas del siglo XVI por la abrupta superposición del quechua de los incas. Se sabe también que era de raíz monosilábica y que entre los morfemas de su sistema de denominación toponímica se encontraban los segmentos -lap, -mal, *-cat y -oc.

* Agradezco a los colaboradores: Francisco Guablocho Chávez, Clara Chávez Huamán, Justiniano Culqui Inga, Sebastián Culqui Salón, Olinda Guablocho Chávez y Circuncisión Tafur Chávez: Todos ellos de la legendaria llacta chachapoya "Xalca", hoy la Jalca Grande.

1. Este trabajo de campo se realizó para la tesis *Reconstrucción de la lengua chacha mediante un estudio toponímico en el distrito de la Jalca Grande (Chachapoyas-Amazonas)*. UNMSM, 2004.

1. Fuentes

La principal fuente de estudio es el trabajo de campo que se realizó en el distrito de la Jalca Grande en Chachapoyas (Amazonas) entre los meses de julio y agosto de 2003.

También son importantes las fuentes bibliográficas de los lingüistas Gerald Taylor y Alfredo Torero, quienes sostienen que las terminaciones toponímicas -mal, -lap y -got pertenecen a la lengua chacha (Torero, 2002; Taylor, 2000).

Un listado general de topónimos recogidos del INEI (Instituto Nacional de Estadística), de los trabajos de investigación del ISP "Toribio Rodríguez de Mendoza" (Chachapoyas) y las bibliografías pertenecientes a Louis Langlois, Adolph Bandelier y Federico Kauffmann.

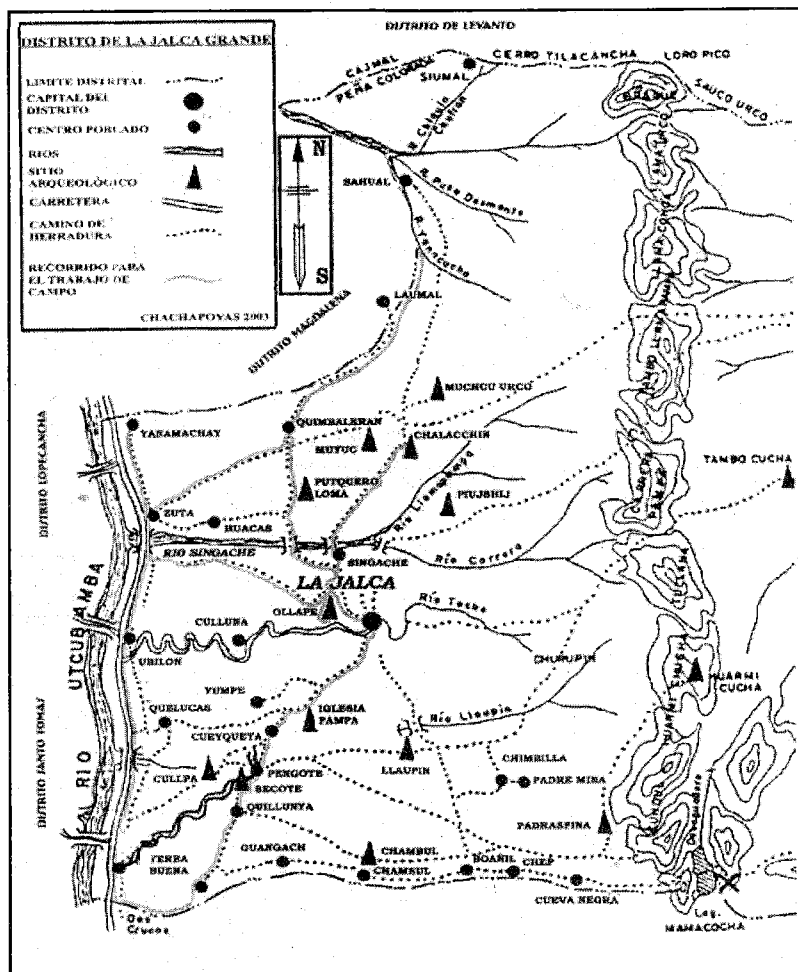
Acompaña a estas fuentes un listado de 645 apellidos considerados de origen chachapoya que proceden en su mayoría del siglo XVI y son recogidos por Zevallos Quiñones.

2. Procedimiento

En un primer paso del análisis se agrupó a las emisiones lingüísticas identificadas como chachas por las terminaciones -lap, -mal y *-cat. Luego se verificó su recurrencia y correcta segmentación con el número total de topónimos y su aparición entre los apellidos de origen chachapoya.

Posteriormente se procedió al análisis lingüístico de la información semántica y morfosintáctica de los topónimos recolectados en la zona de estudio para dar con una posible interpretación de los mismos.

4. Área de investigación



El distrito de La Jalca Grande pertenece a la provincia de Chachapoyas y se encuentra ubicado a una distancia de 70 km de la capital, en la margen derecha del río Utcubamba. Su extensión superficial es de 380,39 km², por lo cual es el distrito más grande de la provincial. Por el norte limita con los distritos de Magdalena y Levanto; por el sur, con Mariscal Castilla y Montevideo; por el este, con Huambo y Limabamba y por el oeste, con San Juan de Lopezancha y Santo Tomás. La capital de La Jalca está a una altura de 2891 msnm.

4. Análisis y resultados

El total de fichas toponímicas recolectadas en el distrito de la Jalca Grande ascendió al número de once.

N.º	topónimo	N.º	topónimo
01	[singače]	56	[tóngaçe]
25	[osmál]	57	[čimal]
37	[yúmal]	61	[swímal]
41	[gómal]	69	[kúlape]
47	[tólape] ~ [tóláp]	76	[ójape]
54	[péngote]		

4.1. Terminación *-lap².- Este segmento morfológico encontrado en tres topónimos (ver cuadro 2) es recurrente en el listado general, donde encontramos las emisiones lingüísticas: *Yálape*, *Cuélope*, *Tínlape*, *Tálape* y *Conílope*. Se reconoce y verifica la existencia de este segmento entre los apellidos chachas: *Cuelap* (Luya 1597), *Chialap* (Gopara 1597), *Puymallap* (Chachapoyas 1596), *Chocmallap* (Leymebamba 1735), *Limmallap* (Luya 1599), *Suallap* (Gopara 1597).³

Sobre su posible significado, los colaboradores han interpretado que en el lugar denominado *Tólape* < **Tóláp* abundaba antiguamente una variedad de árbol llamado *Tola*⁴. Quizás, esta interpretación induzca una nueva segmentación del topónimo que sería *Tola* + *p(e)*, cuya terminación *-p(e)* significaría “lugar donde abunda determinado recurso vegetal”.

- Actualmente, los topónimos con esta terminación son pronunciados con la vocal “e”, es decir *-lape* que es producto de la castellanización de dichos topónimos, ya que como veremos entre los apellidos chachas no aparece esta vocal como formante de esta terminación. Un análisis fonológico que no aparece en este artículo nos dará el mismo resultado.
- Gopara era un repartimiento ubicado en Cajamarca donde residían mitmaes chachapoyanos. Sobre la segmentación de los apellidos *Puymallap*, *Chocmallap* y *Limmallap* en *mal* + *lap* y no *ma* + *llap* se fundamenta por la presencia de otro apellido *Puymal*, donde *-mal* es también recurrente en la formación de topónimos.
- Tola*- Variedad de árbol que también se denomina *Vela kaspi* ‘palo en forma de vela’, antes era utilizado para la construcción de casas, actualmente no abunda este árbol y ha sido reemplazado por el Eucalipto (trabajo de campo julio-agosto 2003)

Aunque, al parecer, lo anterior pondría en cuestionamiento la segmentación correcta de la terminación -lap, que es la más regular y que se ha verificado con el listado general de topónimos y también con los apellidos recolectados por Quiñones. Se puede recurrir a dos nuevas explicaciones: en una de ellas, el topónimo Tólap(e) se ha reducido de *Tola + lap (*Tola ‘variedad de árbol’ -lap ‘lugar donde abunda determinado recurso’) y, en la otra, el topónimo Tólap(e) proviene de *To + lap, donde *To es la denominación originaria de esta variedad de árbol –recordando que la lengua chacha era de raíz monosilábica (Taylor 2000; Valqui 2004)– y que posteriormente se reinterpreto conjuntamente con la terminación toponímica aquí analizada Tolap > Tola ‘variedad de árbol’.

De una u otra manera por la recurrencia del segmento final y la interpretación de los colaboradores sobre el topónimo Tólap(e), el significado de -lap podría ser “lugar donde abunda determinado recurso”.

Por otra parte, se descarta la propuesta de Taylor (2000) sobre el significado de -lap como “pueblo fortificado o fortaleza”, ya que Tólape y Cúlape no tienen estas características y es improbable que en estos lugares hayan existido restos arqueológicos chachapoyanos.

Cuadro 2. Topónimos con la terminación -lap

N.º	Topónimo	Categoría señalada
76	[ójape] < *ollape	Ruinas
69	[kúlape]	Quebrada
47	[tólap] [tólap]	Ladera, Camino de herradura

4.2 Terminación -mal. Este segmento morfológico encontrado en cinco topónimos (ver cuadro 3) es recurrente con los sesenta y seis topónimos del listado general. Por ejemplo: *Posmal*, *Casmal*, *Colmal*, *Shillmal*, *Solmal*, *Olmal* y *Lemal*. Se verifica la existencia de este segmento entre los apellidos chachapoyanos: *Citimal* (Gopara 1597), *Puymal* (Chachapoyas 1598), *Sanacmal* (Gopara 1597), *Sichmal* (Gopara 1597), *Yasmal* (Gopara 1597) y *Olmal* (Leymebamba 1735).

La recurrencia de la categoría geográfica señalada por esta terminación varía entre las de cerro, pampa y peña. Según la descripción y observación fotográfica⁵ se podría considerar solamente a la categoría de pampa entre las tres anteriormente mencionadas, pues es la que está presente en todos los

5. Las fotografías aparecen en el anexo 6 de la tesis *Reconstrucción de la lengua chacha mediante un estudio toponímico en el distrito de la Jalca Grande (Chachapoyas-Amazonas)*.

casos. Además apoya esta hipótesis la posible motivación cusqueña en el topónimo Chuquibamba < Chuquipampa semejante a otro denominado Chuquimal, donde encontramos la correspondencia y posible interpretación quechua de -mal con pampa. Taylor (2000) encuentra el topónimo Yulmal en Olleros, donde Yul es el nombre de una planta local, postulando luego que el significado de esta terminación toponímica era “llanura o pampa”.

N.º	Topónimo	Categoría señalada
25	[osmál]	Pampa, Peña
37	[yúmal]	Pampa
41	[gómál]	Pampa
57	[čímal]	Pampa
61	[swímal]	Pampa, cerro

5.3 Terminación *-cat⁶. Este segmento morfológico encontrado en tres topónimos (ver cuadro 4) es recurrente con un total de cuarenta y tres topónimos del listado general: *Chilingote*, *Alcate*, *Mengache*, *Cangach*, *Tongache*, *Ucate*, entre otros. Y, entre los apellidos chachas, se verifica la existencia de este segmento, ya sea solo o acompañando por otros: *Cache* (Gopara 1597), *Gota* (Gopara 1597), *Gohegat* (Yapa 1587), *Gamgache* (Yapa 1587), *Muagate* (Yapa 1587), *Pochcate* (Yapa 1587), *Hochcat* (Leymebamba 1735), *Yancot* (Yapa 1587).

La recurrencia de la categoría señalada por esta terminación varía entre río y pozo: ambos relacionándose con el líquido elemento. Además del listado general se conoce que el topónimo *Alcate*, *Píhcach* y *Chilingote* designan a quebradas; *Cushmicachi* y *Cangach*, a pozos.

Desde este punto de vista, se puede afirmar que el segmento reconstruido *-cat tuvo el significado de “agua”.

N.º	Topónimo	Categoría señalada
01	[sín-gače]	Río, pueblo
54	[pén-gote]	Pozo, pueblo
56	[tón-gače]	pozo

6. En el análisis fonológico, los segmentos -gach(e), -gat(e), -cach(i), -got(e), -got(a) que aparecen entre los topónimos y antropónimos provienen del segmento *-cat (Valqui, 2004).

5. Léxico

Otro de los aspectos importantes en la investigación de lenguas extintas es la recuperación de vocablos que todavía se utilizan o que se han reconstruido a partir de su toponimia o antroponimia.

De la recolección de nombres de plantas y animales que se hizo en el lugar de investigación se puede considerar a algunos de ellos como pertenecientes a la lengua chacha. Los que colocamos en este listado tienen una explicación para ser propuestos como tales.

1. **Gulgul.**- Nombre de una variedad de árbol cuyo segmento reiterativo aparece conformando el apellido Chisugul (Leymebamba 1578).
2. **Chep.**- Es el nombre de una planta local que es utilizada para barrer. Puede ser chacha, porque es monosilábico y termina en -p(e), como Lop(e), Solp(e) y Luilip(e).
3. **Kepkin.**- Variedad de ave. La terminación es semejante a otras, como Shiwin y Ruekin. El apellido chacha *Quepquin* (Levanto 1646) o *Quebquin*⁷ (1574) parece semejante.
4. **Lope.**- Es el nombre de un árbol y de su fruto. Aparece esta denominación formando topónimos p.e. *Lopsho* (Luya), *Lopsol* (Levanto), etc. También parece constituyente del antropónimo *Collopla* (Luya 1599). Se le conoce también con el nombre de Pajuro.
5. **Luilipe.**- Árbol cuya planta es de color amarillo. Es semejante al apellido *Luylila* (Leymebamba 1578).
6. **Llep.**- Planta de flor roja que crece en un árbol llamado Aliso. Esta palabra parece ser componente del nombre chacha *Llepeum* (La Jalca 1587), donde -um puede ser un morfema *Milaquium* (Luya 1599), *Muchaum* (Yapa 1587) *Muchagache* (Yapa 1587) y *Llep(e)* otro distinto.
7. **Shashkibo < Shashkip.**- Es una planta que también se le conoce como Chimchango, en quechua local 'Sahshkip'. Semejante al apellido *Chasquibul* (Leymebamba 1735, Chachapoyas 1771).

7. Este apellido aparece en la "Información sobre los Curacazgos de Leymebamba y Cochabamba, por Don Diego de Vizcarra, corregidor de Cajamarquilla" (Cochabamba, 25 de marzo de 1574). Gonzalo Quepquin era oriundo de Leymebamba y por su aspecto tenía 60 años.

8. **Solpe.**- Especie de cargador en forma de malla que es utilizado por varones y mujeres en pueblos que anteriormente fueron zonas de los chachapoyas. Se ha encontrado solpe(s) de más de 1000 años en la Laguna de los Cóndores. Entre los apellidos se encuentran *Solsol* (Leymebamba 1735, Chachapoyas 1750), *Solec* (Luya 1599), *Solebque* (levanto 1587) que parecen estar conformados por el segmento *sol*.
9. **Supalín.**- Planta cuyas hojas sirven para barrer. Se encuentra este nombre entre los apellidos, como Sopalin (Leymebamba 1735), Soplín (Chachapoyas 1578) y Suplín (Conilap 1598).
10. **Tonsho.**- Variedad de árbol que en la parte del tronco es ancho. También se utiliza esta misma denominación para un tipo de pan hecho de maíz con la misma forma del árbol. *Ton-* aparece en el topónimo *Tongache* y en los antropónimos *Camton*, *Gostum*, *Collatum*, *Culquiton*.
11. **Wísul.**- Nombre de una planta local, cuyas hojas tienen la forma del llantén. El segmento *-sul* es semejante a los topónimos *Parsul*, *Wísul* y *Ocsul* encontrados en Chachapoyas y Luya.

Conclusiones

Las investigaciones basadas en una metodología toponímica dan resultados en la recuperación de lenguas extintas. Un estudio toponímico en la zona de la Jalca Grande ha demostrado que se pueden obtener rasgos lingüísticos de la lengua chacha.

Sobre esta lengua, hoy se conoce que en su sistema de denominación toponomástica se utilizaron los segmentos morfológicos **-lap* "lugar donde abunda un determinado recurso", *-mal* "pampa" y **-cat* "agua" que son los más abundantes y se pueden encontrar en pueblos de las provincias de Luya y Chachapoyas (Amazonas). De su léxico se tiene hasta el momento once vocablos propuestos sobre la base de una recolección de la flora y fauna en los distritos de la Jalca Grande y Magdalena.

Referencias bibliográficas

- BANDELIER, Adolph. 1940. "Los Indios y las ruinas cerca de Chachapoyas en el Norte del Perú". En *Revista Chaski*, v. 1, N.º 2, pp. 193-228. Lima.
- CARRIÓ, Nélica M. y otros. 2000. "Desarrollo de una base de datos para el registro de topónimos". En *Comunicaciones científicas y tecnológicas*. Universidad Nacional del nordeste. Buenos Aires.
- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo. 1983. *Guía para estudios de toponimia*. Lima.
- KAUFFMANN, Federico. 1993. *Los Andes Amazónicos en el proceso cultural Andino*. Instituto de Arqueología Amazónica. Lima.
- LANGLOIS, Louis. 1939. *Utcubamba, investigaciones Arqueológicas en este valle del departamento de Amazonas (Perú)*. Lima.
- SOLIS, Gustavo. 1998. *La gente pasa los nombres quedan. Introducción en la toponimia*. Lima.
- TAYLOR, Gerald. 2000. "La lengua de los Antiguos Chachapuyas". En *Estudios Lingüísticos sobre Chachapoyas*. Lima.
- TORERO, Alfredo. 2002. *Idiomas de los Andes. Lingüística e Historia*. Lima.
- VALQUI, Jairo. 2003. "Rastreo a la extinta lengua de los Chachapoyas". En *Revista Lengua y Sociedad* N.º 5, pp. 62-71. Lima.
2004. *Reconstrucción de la lengua chacha mediante un estudio toponímico en el distrito de la Jalca Grande (Chachapoyas-Amazonas)*. Tesis (UNMSM).
- ZEWALLOS Q., Jorge. 1966. "Onomástica prehispánica de Chachapoyas". En *Lenguaje y Ciencias* N.º 35; pp. 3-18. Trujillo.



LOS HIPOCORÍSTICOS EN EL HABLA FAMILIAR ANDINA DE ANCASH

Félix Julca Guerrero

Universidad de Ancash, UNASAM

Introducción

En el presente trabajo se exponen los resultados preliminares de una investigación empírica sobre un fenómeno lingüístico y cultural que funciona diariamente en el habla andina ancashina: los hipocorísticos. En la zona andina de Ancash, los quechuahablantes y bilingües (quechua-castellano) frecuentemente utilizan los hipocorísticos quechuas y quechuizados en sus comunicaciones cotidianas con la intención de expresar afecto, cariño y confianza a sus interlocutores. No obstante, las formas de trato familiar y amical por medio de los hipocorísticos aún no han merecido un estudio completo y suficiente.

En las zonas rurales, así como en contextos urbanos, del Callejón de Huaylas, las Vertientes y los Conchucos (Ancash), los tratos afectivos con hipocorísticos son reiterativos y comprobables objetivamente en todo tipo de actos comunicativos, incluyendo los formales. Metodológicamente, este hecho ha permitido seleccionar y agrupar a los hipocorísticos de forma quechua en el corpus según sus características comunes; analizar la formación y estructura de dichos hipocorísticos; y generalizar en una suerte de inducción metodológica reglas y normas que regulan el proceso de formación de los hipocorísticos y que dan cobertura, incluso, a posibles inventarios más amplios.

Para mejor comprensión, el presente trabajo se desarrolla en tres partes; en la primera se abordan aspectos generales referidos a la vigencia y el uso de los hipocorísticos quechuas y quechuizados en contextos andinos de Ancash; en la segunda se hace un análisis lingüístico de los procesos de formación de los hipocorísticos; y a manera de conclusión, se presentan algunas reflexiones como una agenda para el futuro.

1. Vigencia y uso de los hipocorísticos en contextos andinos de Ancash

En primer lugar, una mirada detenida a la situación demográfica y sociolingüística del quechua en la región Ancash revela un cuadro que puede

ser interpretado como desalentador o esperanzador, dependiendo de la perspectiva del observador. De modo general, en concordancia con Solís (2003), podemos afirmar que el quechua hablado en Ancash muestra vitalidad en distinto grado; no obstante, debe señalarse también que algunas variedades de esta lengua, principalmente aquellas de las ciudades más importantes del Callejón de Huaylas, están retrayéndose cada vez más en un proceso que probablemente las lleve a la extinción. Asimismo, las variedades del quechua rural se encuentran en un proceso de empobrecimiento lingüístico en diferentes aspectos: léxicos, sintácticos, etc. Por consiguiente, el quechua ancashino muestra vitalidad y empobrecimiento en distintos grados de acuerdo a la distribución geográfica, el número de hablantes, la transmisión natural a las nuevas generaciones y la reproducción de la lengua a través de su enseñanza en la escuela.

En segundo lugar, tradicionalmente en el mundo andino quechua, las personas tenían un solo nombre y en su propia lengua. Pero, con la invasión española, dicha tradición empezó a desestructurarse y los nombres quechuas, en algunos casos, pasaron a ser apellidos, pero en otros, fueron devastados y sentenciados a desaparecer (cf. Montoya 1998). Así, el proceso glotofágico del castellano contra el quechua¹ y la designación de los nombres propios castellanos para la población quechua ha sido el resultado de una imposición expresa de los invasores y, luego, de sus descendientes². Por eso, en la actualidad, encontrar nombres de pila en quechua es muy raro y, en su generalidad, los nombres son castellanos o de alguna lengua extranjera. También, con el paso del tiempo, los apellidos quechuas se han ido perdiendo gradualmente, debido a la actitud de discriminación de los hispanohablantes hacia las personas con apellido quechua, así como por la actitud negativa de alienación y aculturación de los propios indígenas quechuas.

1. Las lenguas no tienen existencia propia, tampoco tienen valor en sí mismas, sino existen y tienen valor en función a sus hablantes y de las relaciones sociales en las cuales éstos interactúan. Lingüísticamente, no existen lenguas superiores ni tampoco inferiores. Pero, es la sociedad quien imprime la etiqueta de superioridad o inferioridad de las lenguas de acuerdo a sus intereses ideopolíticos en base a las condiciones socioeconómicas y socioculturales de sus hablantes.
2. Los religiosos y registradores civiles se negaban a registrar los nombres propios en quechua y en otras lenguas indígenas y, consecuentemente, obligaban a los progenitores a buscar un nombre "cristiano" de un santo o de un padrino o, en su defecto, ellos mismos los imponían. Para los invasores, los nombres quechuas eran considerados paganos.

Si bien los nombres propios actuales, en su generalidad, son castellanos que pertenecen a la tradición cristiano-occidental, provenientes de la sociedad colonial y republicana, también es cierto que, en los últimos años, muchos padres de familia indígenas de habla quechua y/o bilingües quechua-castellano vienen poniendo nombres extranjeros a sus hijos, pero manteniendo los apellidos en quechua y/o castellano: Joseph Quispe Llalihuamán, Jean Clever Rashta Moreno, Frank Mamani Oncoy, Peter Castromonte Lliuya, Jonathan Rurush Huamán, Anthony Rodríguez Huaromo, Jacqueline Condori Castro, Catherine Sánchez Pachas, etc. Pero, al mismo tiempo, en los últimos años, más que antes, muchas personas (profesionales y clases dirigentes, principalmente) identificadas con su lengua y cultura quechua, y bajo el amparo de la legislación nacional e internacional³, vienen retomando el antiguo sistema de designación de nombres a sus hijos en idioma propio (quechua). Muestra de ello son: *Illanina* ‘fuego de la suerte’, *Ayra* ‘viento’, *Ñusta* ‘princesa’, *Mayumi* ‘mi río’, *Quriq’inti* ‘colibrí de oro’, *Yawar Atipa* ‘sangre poderosa’, *Qullqimayu* ‘río de plata’, etc. (ver Julca 2002, 2003).

En tercer lugar, como consecuencia del contacto prolongado entre el castellano y el quechua, en el contexto ancashino se registran muchos préstamos lingüísticos tanto del quechua en el castellano como del castellano en el quechua, y la consecuente hispanización del quechua y la quechuización del castellano en los diferentes niveles de la lengua. Así, por ejemplo, en la zona andina de Ancash, los nombres propios castellanos son con frecuencia quechuizados con la intención de hacer más afectivo y cariñoso el trato a las personas en la comunicación familiar y amical, fundamentalmente. En rigor, los hablantes quechuas y bilingües (quechua-castellano) ante la ausencia de nombres de pila en quechua, como recurso idiomático apelan a la hibridación de los nombres de pila castellanos reduciéndolos a la índole natural de su morfología bisilábica y a su fonética, como condición previa a su incorporación, creando así “exquisitos” hipocorísticos de forma quechua⁴: Edmundo > *Illmu*, Eustaquio > *Ushta*, Rosario > *Llusha*, Teófilo > *Tillu*, Esteban > *Ishti*, Margarita > *Mallka*, Dominga > *Tumi* ~ *Chumi*, etc.

3. El derecho de la persona a dotarse de nombre y apellido en su propio idioma está amparado por el artículo 27 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y por el artículo 2 de la Declaración de las Naciones Unidas cuando se trata de personas pertenecientes a minorías lingüísticas.

4. Es común también, el uso de los hipocorísticos de forma quechua entre los hablantes monolingües de la variedad del castellano andino (cf. Zavala 1999, de Granda 1999, Julca 2001b).

Es preciso aclarar que, además del uso cotidiano de los hipocorísticos de forma quechua con fines afectivos para la comunicación, también, en la zona andina de Ancash se suelen usar hipocorísticos castellanos y, en menor porcentaje, quechuas. Por lo que, no debemos confundir los hipocorísticos de forma quechua o quechuizados con los hipocorísticos castellanos, a pesar de que tienen el mismo referente inicial (nombre de pila castellano): Alberto: Beto (castellano) / *Allwi* (quechuizado); Carmen: Camu (castellano) / *Kallmi* (quechuizado); tampoco debemos confundirlos con los hipocorísticos quechuas propiamente dichos: *Quriqinti* > *Quri*, *Illanina* > *Illa* ~ *Llanka*. Asimismo, no debemos confundir a los hipocorísticos quechuizados con los apodos o alias puesto que éstos, aparte de manifestar en algunos casos las formas mal intencionadas (insultos, ironías, etc.), también están cargados de sarcasmo y humor (Rosales 1994). Esto, en parte, obedece a la herencia colonial en la que los hispanos, criollos y mestizos utilizaban apodos y sobrenombres para nombrar a los indígenas y reírse o burlarse de ellos: *Wanla Shatu* 'hombre (Saturnino) alto', *Tuqushi* Pedro 'hombre (Pedro) apestoso', *Kuchi Mallshi* 'la libertina Marcelina', *Ratsak Uñu* 'mujer (Honorata) gorda, parecida a un sapo hinchado'.

En cuarto lugar, si bien en algunos lugares de la región Ancash, el quechua se encuentra en un proceso de desplazamiento y sustitución lingüística; sin embargo, la productividad y uso de los hipocorísticos de forma quechua están muy extendidos en toda la zona andina, tanto rural como urbana. En rigor, ningún nombre castellano e, incluso, de lengua extranjera escapa a los procesos de quechuización obligatoria como fase previa a su incorporación y uso como hipocorístico⁵. Los quechuahablantes y bilingües de quechua y castellano utilizan los hipocorísticos para establecer una atmósfera favorable de simpatía y cordialidad en su trato frecuente con sus interlocutores tratando de afectar positivamente su sensibilidad. Por tanto, el uso de los hipocorísticos de forma quechua está generalizado en las comunicaciones cotidianas de los pobladores quechuahablantes e incluso, en muchos casos, sustituyen definitivamente a los nombres castellanos. Veamos el siguiente testimonio de una madre de familia:

5. Con el término hipocorístico (hipocorismo o caritativo) nos referimos a las diferentes abreviaciones, alteraciones y modificaciones que sufren los nombres propios en un ambiente de comunicación familiar y amical, fundamentalmente (cf. Ramírez 1987, Lázaro 1990, Swadesh 1993).

Una vez, mi hijito último se enfermó y en mi caserío de Timac no había Posta Médica, entonces mi hijo se enfermó más. Por eso, una mañana lo llevé a la Sanidad de La Merced [Aija]. Entonces... el sanitario preguntó su nombre de mi esposo, de mí también y apuntaba en su cuaderno. Después me preguntó “Cómo se llama tu hijo?”, ay mamacita, yo no recordaba, pensaba y pensaba pero no me acordé. Entonces, le dije nomás “Señor sanitario *qunqaykullarquumi, Shellba, Shellba niyaallam...* [...me he olvidado, le decimos Shellba, Shellba nomás...]. El sanitario riéndose me dijo: ¿Silveriuku hutin? – *Manam* [no] respondí, ¿Silvestre? – *Manam* [no], ¿Silvano? – *Manam, manam yarpaallatsu* [no, no recuerdo]. *Shellbam kuyee hutinllaaqa* [Shellba es su nombre de cariño]. ¿Cervantes? – *awmi* [sí], señor sanitario, *haymi hutinllaa* [...ése es su nombre]. *Amari qunqankitsu wamraykipa hutinta* mamita [no te olvides pues el nombre de tu hijo señora], me dijo el sanitario. *Kay tuna markakunachawqa kuyay hutiyykunallapam riqinakuyaa taytay sanitariyu* [En estos pueblitos rurales nos llamamos solamente por nuestros nombres de cariño, señor sanitario], le dije nomás ya. (Julca 1997: 18)

Como podemos observar, los hipocorísticos o cariñativos quechuizados sustituyen a los nombres propios castellanos en ámbitos de comunicación familiar y comunal. Así, los quechuahablantes incorporan a su patrimonio vocabular, los hipocorísticos a partir de los nombres castellanos sometiéndolos previamente a los procedimientos de nativización.

2. Procesos de formación de los hipocorísticos de forma quechua

En toda la zona andina de Ancash, El Callejón de Huaylas, Los Conchucos y Las Vertientes, contexto donde se habla el quechua, encontramos cierta uniformidad en los procesos de formación de los hipocorísticos de forma quechua. En rigor, en Ancash, quizás más que en otros lugares de habla quechua, la formación y uso de este tipo de hipocorísticos están muy extendidos y no

hay nombre propio castellano alguno que escape de este proceso de nativización (Julca 1997, 2001a, b, 2003).

En los hipocorísticos de forma quechua se advierten características de nativización de los nombres castellanos; es decir, el quechuahablante, ante un nombre diferente al de su lengua, trata de adaptarlo o acomodarlo a su lengua, por lo que la palabra (nombre) sufre una serie de reajustes, principalmente fonéticos y morfológicos: sustitución de sonidos, supresión o adición de los mismos, reestructuración silábica, inserción de morfemas diminutivo-afectivos, etc.

En general, los hipocorísticos de forma quechua tienen base léxica castellana y derivación quechua. Es decir, los nombres de pila antes de su asimilación como préstamo léxico son refonemizados y “remorfologizados” (cf. Carranza 1993). Por tanto, los elementos componentes fundamentales de los hipocorísticos son de dos clases: elemento base (castellano) y elemento modificador (quechua).

2.1. Elemento base

El elemento base está constituido por los nombres de pila castellanos. En la actualidad, como es obvio, los nombres propios de los indígenas quechuas son, por lo común, castellanos y, a partir de ellos, se construyen los hipocorísticos de forma quechua manteniendo en su generalidad la raíz castellana:

Misael	>	<u>Mi</u> sha
Máximo	>	<u>Mak</u> shi
Genoveva	>	<u>Giñu</u>
Dominga	>	<u>Tumi</u> ~ <u>Chumi</u>

2.2. Elemento modificador

Este elemento corresponde a la lengua quechua y se constituye como el principal modificador de los nombres castellanos. Los elementos modificadores del quechua registran diferentes características, principalmente fonético-fonológicas y morfológicas.

2.2.1. Características fonético-fonológicas

a) Cierre de vocales medias: /e/ > [i], /o/ > [u]⁶

Las vocales medias /e, o/ del castellano se refonemizan en [i, u] del quechua:

Abel	>	Awil ~ Abish
Genoveva	>	Giñu
Esteban	>	Ishti
Melchor	>	Milchu ⁷

b) Semiconsonantización: /b/ > [w]

La oclusiva bilabial sonora /b/ del castellano cambia a la semiconsonante [w] del quechua:

Alberto	>	Allwi
Rebeca	>	Lliwi,
Sabino	>	Shawi,
Sebastián	>	Shiwa

En las variedades quechuas del Callejón de Huaylas y Las Vertientes se registra, raras veces, la estabilidad del fonema /b/: Roberto > Llubi, pero en otros casos, la consonante sonora /b/ se nativiza, ensordeciéndose como [p]: Rubén > Llupi, Roberto > Llupi.

c) Palatalización de consonantes⁸

Los sonidos alveolares /s, r, n, l/ de los nombres propios castellanos al conformar los hipocorísticos de forma quechua, cambian de lugar de articulación y se realizan como palatales [š, ñ, λ].

6 En el documento utilizamos las barras // para las representaciones fonológicas, los corchetes [] para las representaciones fonéticas, las comillas dobles “ ” para las citas textuales, las comillas simples ’ ’ para la glosa y la traducción, los paréntesis angulados < > para encerrar las representaciones gráficas u ortográficas, > para indicar lo que precede o da lugar a lo que sigue, el diacrítico ~ para indicar la alternancia o variación, el punto (.) para indicar frontera silábica y el guión - para marcar las lindes morfológicas.

7 En lo que sigue, por razones de espacio no presentaremos el corpus general de los hipocorísticos quechuizados, sino sólo algunos ejemplos para cada caso concreto. Los hipocorísticos referidos en el documento corresponden a mis datos personales recogidos durante los años 1997, 1999, 2000, 2001 y 2002.

8 Entendemos por palatalización al hecho de que algunos fonemas, en ciertos ambientes, cambien de lugar de articulación hacia la altura del paladar y se articulen allí.

Palatalización de /s/ > [š]

La consonante alveolar /s/ <s>, <c> y <z> del castellano cambia a la palatal sibilante [š] <sh> del quechua:

Santiago	> Shanti	Cecilio/a	> Shishi
Sebastián	> Shiwa	César	> Shisha
Esteban	> Ishti	Zacarías	> Shaka
Narcizo/a	> Nashi ~ Ñashi	Zenón	> Shinu

Palatalización de /r, l/ > [λ]

La lateral alveolar /l/ se palataliza en [λ]:

Alberto/a	> Allwi
Melchor	> Millchu
Alcides	> Allshi

La vibrante simple /r/ se lateraliza y palataliza en [λ]:

Ramón	> Llamu
Roberto	> Llupi
María	> Malli
Margarita	> Mallka

Palatalización de /n/ > [ñ]

El sonido nasal, alveolar /n/ se palataliza dando lugar a [ñ]:

Genoveva	> Giñu
Narcizo/a	> Ñashi
Manuel	> Mañu

Palatalización de /d/ > [č]

La dental sonora /d/, en algunos casos, se palataliza en [č] <ch>; pero en otros, se ensordece en [t] y alterna con [č]:

Damián	> Chami
Daniel	> Chani
Domingo/a	> Chumi ~ Tumi

d) Aféresis

Algunos nombres castellanos al conformar los hipocorísticos de forma quechua pierden sus elementos fónicos al inicio de la palabra.

Alfonso > Hunshu

Fernando > Ñantu

e) Apócope

El cambio fonético denominado como apócope⁹ es un caso generalizado en la conformación de los hipocorísticos de forma quechua.

Alberto > Alwi ~ Allwi

Antonio/a > Antu

Margarita > Mallka

Saturnino > Shatu

f) Reestructuración silábica

La sílaba quechua como unidad sonora constituida por un núcleo (vocal) con o sin márgenes (consonantes y semiconsonantes 'w', 'y') presenta la siguiente fórmula general (C) V (C):

V : [A.wil ~ A.bish, U.shi, U.ñu]

VC : [Al.wi ~ All.wi, Ish.pi, An.tu, Ush.ka]

CV : [Tu.mi ~ Chu.mi, Sha.wi, Llu.pi, Ha.shi]

CVC : [Shan.ti, Lan.ka ~ Llan.ka, Lliw.ti, Kush.ta]

g) Frecuencia silábica

Por un lado, los nombres propios de personas en el castellano tienen variada cantidad silábica. En razón a ello, dichos nombres pueden ser monosílabos (Juan, Luis), bisílabos (Andrés, Blanca), trisílabos (Esteban, Antonio), tetrasílabos (Esperanza, Genoveva), pentasílabos (Hermenegildo, Teodomira). Por su parte, los hipocorísticos quechuizados derivados de los nombres castellanos muestran una regularidad en su estructura silábica, siendo ésta

9 Entendemos por apócope la pérdida de los elementos fónicos de los nombres al final de la palabra.

bisilábica. Por ello, cuando la onomástica castellana es monosilábica al conformar sus hipocorísticos de forma quechua siempre se añade una sílaba; si es bisilábica se mantiene como tal; y, si tiene de tres a más sílabas se reducen sólo a dos sílabas, siendo esta última, la más frecuente.

Adición silábica: Juan > Wan.shi, Luis > Lu.wish

Invariabilidad silábica: Blan.ca > Llan.ka, Ma.rio > Ma.llu

Reducción Silábica: Mau.re.lio > Ma.llu, Sa.túr.ni.no > Sha.tu

Cons.tan.ti.no > Kush.ta, Her.me.ne.gil.do > Ill.mi

Por otro lado, la generalidad de los hipocorísticos quechuizados retiene las dos sílabas iniciales de la palabra base, y en menor frecuencia las dos sílabas finales; y excepcionalmente las dos sílabas intermedias.

Eus.ta.quia > Ush.ta

Es.pe.ran.za > Ish.pi

A.tus.pa.ria > Tush.pa

E.leu.te.rio > Lliw.ti

Al.fon.so > Hun.shu

Fer.nan.do > Ñan.tu

h) Régimen acentual

De acuerdo con el patrón acentual, los nombres propios y en general palabras castellanas pueden ser agudas, graves y esdrújulas; en cambio, los hipocorísticos de forma quechua, que se constituyen a partir de los primeros, siempre serán graves en correspondencia con la regla acentual general del quechua¹⁰.

A.**bel** > A.wil ~ A.bish

I.**si**.dro > I.shi.ku

Má.xi.mo/a > Mak.shi

Her.me.ne.**gil**.do > Ill.mi

¹⁰ Para mayor detalle sobre acentuación quechua, ver Cerrón-Palomino (1994, 2002).

2.2.2. Características morfológicas

a) Carencia de morfemas de género en formas simples

En el idioma quechua no existe el sufijo marcador de género¹¹, por lo tanto, tampoco para los hipocorísticos quechuizados existen dichos sufijos en la forma simple, pero en la forma compuesta existe la posibilidad de existencia como consecuencia de la influencia castellana.

Los hipocorísticos quechuizados en su forma simple pueden referirse indistintamente tanto a los varones como a las mujeres, pero ante la presencia de dos personas (un varón y otra mujer) con el mismo hipocorístico, se resuelve añadiendo a la base léxica castellana, los sufijos -ku / -ka o -chu / -cha; éstos sirven para expresar mayor grado de afectividad y, al mismo tiempo, para indicar el género, como influencia del castellano (-u en ku y chu indica masculinidad y; -a en ka y cha, feminidad)¹². Cabe indicar que en el caso del morfema de género masculino -o, éste por influencia del quechua se fonemiza en [-u].

b) Morfemas constitutivos de los hipocorísticos

Los hipocorísticos están constituidos por elementos constitutivos lexicales (raíces) que sirven como base para aglutinar a otros morfemas derivativos y flexivos llamados sufijos.

En el siguiente cuadro presentamos una muestra de posibilidades de combinación morfé mica de los hipocorísticos de forma quechua en la región Ancash:

11 En la mayoría de las palabras del castellano se marca el género con los morfemas flexivos: -o / -a (masculino / femenino); en el caso del quechua no existe esta forma de marcadores de género: en el quechua el género se indica lexicalmente (urqu 'macho' / china 'hembra').

12 El morfema afectivo y marcador de género -ku no debe confundirse con el morfema durativo -ku, que tiene presencia en las variedades ecuatoriana, colombiana y napeño (peruano): asi-xu-ni; asi-ku-ni; asi-ku-ni 'estoy riendo'. Tampoco debe confundirse con la marca de interrogación en las variedades de Ancash, noreste de Huánuco y la provincia de Cajatambo (Lima). Ejemplo: punu-nki-ku '¿Vas a dormir?', kuya-nki-ku '¿Le quieres?' (cf. Cerrón-Palomino 1987, 2002). Por otro lado, el sufijo quechua -cha, marcador de afecto y no necesariamente pequeñez, está limitado en su uso al habla femenina o infantil, en los hipocorísticos quechuizados de la variedad de Ancash, además de su valor afectivo "más cariño", por la presencia de la partícula -a (marcador de género en castellano) se utiliza como marcador de género femenino y por oposición para el masculino se utiliza -u en -chu: Mallshi-cha / Mallshi-chu 'Marcelinita / Marcelinito'.

NOMBRES PROPIOS CASTELLANOS	LEXEMA DE HIPOCORÍSTICOS	MORFEMAS		
		DERIVATIVOS QUECHUAS DIMINUTIVO AFECTIVOS	FLEXIVOS CASTELLANOS DE GÉNERO	
			M	F
Genoveva	G iñ-	-u-, -ch-	-φ	-a
Isabel	I-	-sh-, -a-, -ch-	-φ	-a
Isidro	I-	-sh-, -i-, -k-	-u	-φ
Máximo/a	Mak-	-sh-, -i-, -ch-	-u	-a
Sabino/a	Shaw-	-i-, -ch-	-u	-a
Simón	Shim-	-u-, -k-	-u	-φ
Zacarías	Shak-	-a-, -ch-	-u	-φ

c) Posibilidades derivativo-flexivas de los hipocorísticos

Los hipocorísticos tienen la categoría de sustantivos y, como tales, a su base léxica se le puede añadir más de un morfema derivativo y flexivo (o gramatical), según los grados de modificación que se desee dar al vocablo hipocorístico primitivo, esto en atención al carácter aglutinante y sufijador del quechua.

Veamos el siguiente caso:

Mall-sh-i	'Marcelino/a'
Mall-sh-i-y	'Mi Marcelino/a'
Mall-sh-i-yki	'Tu Marcelino/a'
Mall-sh-i-ntsik	'Nuestro/a Marcelino/a'
Mall-sh-i-kuna	'Lo/as Marcelino/as'
Mall-sh-i-n-kuna	'Sus Marcelino/as'
Mall-sh-i-ntsik-kuna	'Nuestro/as Marcelino/as'
Mall-sh-i-ntsik-kuna-lla	'Sólo nuestro/as Marcelino/as'
Mall-sh-i-ntsik-kuna-lla-pa	'Sólo de nuestro/as Marcelino/as'
Mall-sh-i-ntsik-kuna-lla-pa-q	'Sólo para nuestro/as Marcelino/as'
Mall-sh-i-ch-a-ntsik-kuna-lla-pa-q	'Sólo para nuestras Marcelin[it]as'
Mall-sh-i-ch-u-ntsik-kuna-lla-pa-q	'Sólo para nuestros Marcelin[it]os'
Mall-sh-i-ch-a-ntsik-kuna-lla-pa-q-pis	'Siquiera sólo para nuestras Marcelin[it]as'

3. Reflexiones finales

A manera de conclusión y de una visión de trabajo prospectivo, presentamos las siguientes reflexiones:

1. El estudio de los hipocorísticos quechuas y quechuizados tiene una gran importancia para el estudio de las lenguas quechua y castellano. Por un lado, para establecer la existencia, difusión, evolución y muerte en algunos casos de las lenguas implicadas; por el otro, en un ambiente de contacto lingüístico para establecer los grados de influencia mutua entre las lenguas quechua y castellano. Asimismo, para las prácticas culturales propias que constituyen la herencia milenaria de las pasadas generaciones que aún siguen vigentes a pesar de la intromisión devastadora de la cultura occidental, siendo la lengua una de esas formas de expresión sociocultural.
2. En los hipocorísticos de forma quechua encontramos un camino viable para recuperar y revitalizar la cultura en la misma lengua que hablaron nuestros antepasados y que muchos han sido capaces de conservar a pesar del vاپuleo, el desprestigio, la estigmatización y el desaliento político-social. En este sentido, creemos que las investigaciones de lingüística andina, en general, y de lingüística quechua, en particular, deben responder y contribuir para la integración de todos los quechuas, a fin de que no sigamos siendo segregados ni lingüística ni culturalmente.
3. La recuperación de los nombres propios en nuestras lenguas, así como de las “formas más propias” de nombrar a las personas, a la hora actual, es una tarea impostergable. Si bien esta apropiación se ha intensificado en el plano oral, aún no ocurre lo mismo en el plano escrito. Es decir, a los nombres castellanos en el plano oral generalmente se los refonemiza quechuizándolos, pero en el plano escrito siempre se recurre al castellano y se mantienen como tales. Ante esta, realidad, consideramos que los hipocorísticos quechuizados en el plano de la escritura también deberían nativizarse ortográficamente; es decir, deberían escribirse procurando aproximarse a la pronunciación nativa: así, por ejemplo, *Antuku* por Antonio, *Allwi* por Alberto, *Llupi* por Rubén, *Kushita* por Constantina, *Tumi* por Dominga, etc.
4. Finalmente, acorde con el creciente interés por los estudios lingüísticos aplicados orientados a la revitalización, desarrollo y expansión de la lengua quechua y otras lenguas indígenas y, por ende, de las culturas de las cuales son su expresión, consideramos pertinente viabilizar el

tratamiento, la revalorización y la incorporación de los hipocorísticos quechuas y de forma quechua en los procesos educativos interculturales y bilingües como un valioso recurso para el acercamiento más horizontal y positivo entre todos los sujetos de la educación y, así, lograr una auténtica comunicación intercultural.

Referencias bibliográficas

- BADILLO, Javier. 2000. *Lingüística y educación. Nuevas estrategias de estudio y aprendizaje de la lengua funcional*. Herrera Editores. Lima.
- CARRANZA, Francisco. 1993. *Resultados lingüísticos del contacto quechua y español*. CONCYTEC. Lima.
- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo. 1994. *Quechumara. Estructuras paralelas de las lenguas quechua y aimara*. CIPCA. La Paz.
2002. *Lingüística quechua*. 2da. edic. Centro Bartolomé de Las Casas. Cusco.
- DE GRANDA, Germán. 1999. *Español y lenguas indoamericanas en Hispanoamérica. Estructuras, situaciones y transferencias*. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- JULCA, Félix. 1997. *Los hipocorísticos en la onomástica del Callejón de Huaylas*. Informe de investigación. Maestría en Lingüística-FLCCHH - UNMSM. Ms. Lima.
- 2001a. "Algunos rasgos del contacto quechua y castellano en Huaraz". En *Asterisco. Revista cuatrimestral de actualidad y cultura*. Segunda Época N° 8-9. Frigor, pp. 124-134. Huaraz.
- 2001b. *Los cariñativos en el habla familiar andina y procesos educativos*. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional e Internacional de Lingüística Andina organizado por la Universidad Tomás Frías de Potosí. Bolivia.
2003. *Quechua nicknames in Ancash*. Ponencia presentada en la tercera conferencia de LARGA - Universidad de Texas, Austin. Estados Unidos.

- JULCA, Félix y JULCA, Cervantes. 2002. *Qichwa Hutikuna*. UNASAM. Huaraz.
- LÁZARO, Fernando. 1990. *Diccionario de términos filológicos*. Gredos. Madrid.
- MONTOYA, Rodrigo. 1998. *Multiculturalidad y política. Derechos indígenas, ciudadanos y humanos*. Sur Casa de Estudios del Socialismo. Lima.
- RAMÍREZ, Luis H. y otros. 1987. *Sistema y registro de la onomástica de la provincia de Huari*. Departamento de Lingüística, UNMSM. Lima.
- ROSALES, Efraín. 1994. *Sonrisas del Ande*. CIDCA. Trujillo.
- SOLÍS, Gustavo. 2003. "Lenguas y contactos en Ancash: bases y prospecto para su estudio". En *Lengua y Sociedad* 5. CILA, UNMSM, pp. 25-38. Lima.
- SWADESH, Mauricio. 1993. *El lenguaje y la vida humana*. Fondo de Cultura Económica. México.

LA DESFONOLOGIZACIÓN DEL FONEMA /ʎ/ EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE AREQUIPA

Claret Cuba Raime

Universidad Nacional San Agustín de Arequipa

Introducción

El presente estudio tiene por objeto analizar la desfonologización de /ʎ/ en Arequipa -región andina- que geográficamente y lingüísticamente es considerada como lleísta (es decir, que mantiene la distinción entre /ʎ/ y /y/).

Según los estudios dialectológicos, se considera que casi todas las zonas andinas son lleístas dado que diferencian los fonemas /ʎ/ y /y/. En nuestra investigación constatamos que existe un evidente proceso de desfonologización, en contra de lo que Alberto Escobar tipificó sobre el castellano de Arequipa.

El fenómeno llamado yeísmo se refiere a la igualación o pérdida de distinción de los fonemas /ʎ/ y /y/; es decir, la identificación de la palatal, lateral /ʎ/ con la medio palatal, fricativa /y/ al momento de su pronunciación.

La desfonologización, a nuestro juicio, tiene una explicación o causa en factores sociales y massmediáticos.

El presente estudio hace referencia a la evolución del yeísmo; las características fonéticas de [ʎ] y [y], desfonologización /ʎ/, alófonos y caída de [y].

1. Marco teórico

1.1. Evolución del yeísmo

1.1.1. El yeísmo en España

De acuerdo con Amado Alonso (Abad, 1986) “después de la gran revolución fonética ocurrida en nuestra lengua entre 1560 y 1630, el cambio más importante cumplido es el de ll > y, con sus variantes o realizaciones (...) el yeísmo se ha establecido en la lengua misma, en su mismo centro geográfico (...)”.

Por su parte, Zamora Vicente (1970, p. 80) dice: “En España, el primer testimonio escrito es del primer tercio del S. XIX (para los gramáticos): se trata del ortólogo Mariano José Sicilia. Para éste, el yeísmo es la práctica normal de la lengua. En Literatura existen testimonios de confusión en la obra de Tomás de Iriarte en la segunda mitad del S. XVIII”.

Se tiene conocimiento que son varias las ciudades iniciadoras y propagadoras del yeísmo en España.

1.1.2. El yeísmo en el Perú

“La más antigua documentación es de hacia 1680 para Lima, y por la forma de poner y por **ll** y **ll** por y, se ve que el cambio era incipiente, en su etapa de confusión previa a la igualación. Sólo de un siglo más tarde son nuestras primeras noticias del yeísmo andaluz (...)” (Alonso: 1953, p. 254).

Amado Alonso y Alonso Zamora Vicente consideraron que los estudios de Pedro Benvenuto Murrieta muestran que solamente son yeístas la capital, Lima, y parte de la estrecha faja costera. En toda la sierra y las provincias costeñas de Camaná, Islay, Tacna y Moquegua, la población íntegra pronuncia correctamente la **ll** y la diferencia de la y.

Amado Alonso manifiesta que el yeísmo en el Perú se hizo presente en el S. XVII mediante dos composiciones del poeta Juan del Valle y Caviedes que llegó al Perú en 1665: “Un retrato de Inés” y “A la misma Inés”.

Alberto Escobar: (1978, p.38) sostiene que “(...) el contraste entre **ll** y **y** es un elemento funcional de importancia en la dialectología hispánica, y, además, un rasgo diagnóstico útil para establecer una tipología del español peruano”.

De una parte ubicaremos **ll** y **y** que funcionan como fonemas diferenciados y, de otra parte, que habiéndose desfonologizado, **ll** y **y** se convierten en un único fonema /y/.

1.1.3. El yeísmo en Arequipa

G. Torres (1997, p. 48) menciona cómo estudios recientes los realizados por Alberto Escobar, 1978 (fonético–fonológico) y por Enrique Carrión Ordóñez, 1983 (filológico–lingüístico). Ambos estudios tienen enfoques distintos, pero complementarios.

El mismo autor (Carrión 1983: p.75) indica que “Canarias tenía a comienzos del S. XIX el mismo sistema consonántico que Arequipa en el nivel social al que pertenecía Pereira. En principio, es el estándar meridional con una isoglosa: la pérdida de oposición /s/ ≠ /θ/. **En cambio mantenían la /ʎ/, perdida entonces en Lima y buena parte de Andalucía**”.

Sobre el yeísmo sostiene Carrión que “La Laguna, ciudad natal de Pereira, distinguía y sigue distinguiendo la /ʎ/ de la /y/”. **“Arequipa incluso ahora es importante e influyente foco de diferenciación”**. Sostiene que los datos de Jiménez Borja para Tacna y de Benvenuto para toda la región de la costa arequipeña diferenciaban estos fonemas durante el primer tercio de este siglo. Se piensa, entonces, que el yeísmo se practicaba un siglo atrás y que luego quedó erradicado, posiblemente por la influencia de la ciudad de Arequipa.

1.2. El yeísmo

Consiste en pronunciar la /ʎ/ como /y/; confluencia de la palatal, lateral, sonora /ʎ/ con la medio palatal, fricativa, sonora /y/.

Alonso Zamora Vicente sostiene que el yeísmo consiste en un ablandamiento de la articulación y que ocasiona la sustitución del fonema /ʎ/ por /y/. Además considera el yeísmo como un fenómeno eminentemente hispánico.

Según Juan Carlos Godenzzi (1987), se llama yeísmo al cambio en el sistema fonológico, según el cual el fonema /ʎ/ es sustituido por el fonema /y/.

1.2.1. Características fonéticas de los fonemas /y/ y /ʎ/

PUNTO DE ARTICULACIÓN	PALATAL		Sonora	y	l
			Sorda		
MODO DE ARTICULACIÓN	FRICATIVA	L i n g u o p a l a t a l	Sonora	y	
			Sorda		
	AFRICADA		Sonora	y	
			Sorda		
	LATERAL		Sonora		l
			Sorda		

1.3. Desfonologización de /λ/ y /y/

La desfonologización es hacer cesar o hacer desaparecer o suprimir una diferencia fonológica dentro del marco de un sistema. El presente estudio expone la pérdida de la lateralidad de la /λ/ que observamos completamente en la ciudad de Arequipa (Perú), que muchas veces impide distinguir entre, por ejemplo: halla (verbo hallar) y haya (verbo haber), en favor de [y]. (C.Cuba, 1996, p.18)

1.4. Alófonos y caída de /y/

1.4.1. Alófonos

Son las diferentes realizaciones fonéticas que puede tener un fonema. Alófonos de /y/:

[λ] : Lateral, palatal, sonora

[y] : Fricativa, palatal, sonora

[ÿ] : Africada, palatal, sonora

[zà] : Fricativa,rehilada,palatal, sonora.

[ϕ] : Cero fonético.

1.4.2. Caída de /y/

Fenómeno fonético que se produce cuando no existe realización fricativa ni palatal ni sonora de /y/, cuando esta se encuentra a lado de vocal anterior tónica, p.e.: [béϕo] = bello; o al lado de vocal posterior tónica, p.e.: [aϕí] = allí (C. Cuba, 1996, p.19).

2. Planteamiento de la investigación

2.1. Problema

Enunciado del problema

La diferencia social como factor de desfonologización de /λ/ en estudiantes universitarios de Arequipa (2003).

Tipo de problema

Se trata de un problema descriptivo - explicativo.

2.2. Hipótesis

Las lenguas evolucionan; por lo tanto, sufren cambios. Es sabido que la variedad de Arequipa ha sido considerada lleísta, pero en estos tiempos no es posible sostener el lleísmo de la variedad. Por lo que es probable que el deseo de la diferenciación social esté consolidando la desfonologización de /λ/ en el segmento estudiantil universitario.

2.3. Identificación de variables

- Variable independiente: diferenciación social de los hablantes.
- Variable dependiente: desfonologización de /λ/.

3. Metodología

Para recoger los datos empleamos un cuestionario y un test de pronunciación (grabación magnetofónica para medir el grado de desfonologización).

3.1. Área de estudio:

UAP Arequipa, UNSA, UCSM

3.2. Muestra:

El muestreo es antropológico, no probabilístico. La población total es de 120 estudiantes.

Criterios para el agrupamiento de la muestra: edad, sexo, lugar de nacimiento, lugar de residencia, lengua de los padres, abuelos, con o sin tradición andina, entre otros.

Espacialización social: Espacio social A1: pertenecen a un grupo socioeconómico medio-alto, con tradición andina, padres profesionales, escolaridad privada y con residencia en zona hiper-urbana. Espacio social A2: pertenecen a un grupo socioeconómico medio-medio con tradición andina, padres profesionales o no, escolaridad privada o estatal y con residencia y zona urbana. Espacio social A3: pertenecen a un grupo socioeconómico medio bajo, con tradición andina, padres no profesionales, escolaridad estatal y con residencia suburbana.

4. Resultados de la investigación

4.1. Resultados del cuestionario

Cuadro N° 1: Edad de los informantes

EDAD	F	%
16 - 18 años	58	48.33
19 - 21 años	38	31.67
22 a más años	24	20.00
TOTAL	120	100.00

El mayor porcentaje y frecuencia está en aquellos estudiantes que tienen la edad entre 16 y 18 años (generación en donde posiblemente se estaría produciendo la igualdad entre /N/ y /y/); seguida de la edad de 19 – 21 años y por último, se encuentra la edad 22 años a más. Además, existe correspondencia entre la edad y el año de estudios que cursan (2do-4to años).

El lugar de nacimiento de los informantes es Arequipa, puesto que el objetivo de nuestro estudio es probar la desfonologización en una zona andina. Asimismo, especificamos el lugar de nacimiento por distritos. Los distritos de mayor frecuencia fueron José Luis Bustamante y Rivero (26,67%), Alto Selva Alegre (15%) y el Cercado de Arequipa (11,66%), por lo que establecemos que la mayoría de los informantes pertenecen a una zona urbana (38%).

El tipo de escolaridad recibida por los informantes se distribuye de la siguiente forma: Privada: 25%, Estatal 13,33% y privada estatal: 61,67%.

Con respecto a los medios de comunicación que escucha y/o ve el informante observamos que es un 80% el que hace uso de radioemisoras y canales televisivos de Lima, pues tienen un alcance nacional. Por lo tanto, la variedad del habla limeña (p.e. yeísmo) estaría influyendo en la variedad del habla de Arequipa. La hipótesis planteada anteriormente, sin embargo, no afirma que la causa de desfonologización de /N/ sea exclusiva y únicamente por los medios de comunicación. Al respecto, cabe recordar una hipótesis de Luis Jaime Cisneros: “los medios de comunicación influyen en el habla de los individuos”.

Cuadro N° 2: Lengua de los informantes

LENGUA DEL INFORMANTE	F	%
Castellano	115	95,84
Castellano-Quechua	4	3,33
Castellano-Aimara	1	0,83
TOTAL	120	100.00

Cuadro N° 3: Lengua de los padres

LENGUA DE LOS PADRES	MADRE		PADRE	
	F	%	F	%
Castellano	102	85	102	85
Castellano-Quechua	16	13,33	14	11,66
Castellano-Aimara	0	0	2	1,67
Castellano-Quechua-Aimara	2	1,67	2	1,67
TOTAL	120	100	120	100.00

Observamos que la mayoría de los informantes (95,84%) son castellanohablantes. Además, la lengua y lugar de nacimiento de sus abuelos es la provincia de Arequipa, una zona tradicionalmente hispanohablante. Alberto Escobar considera a Arequipa como “foco diferenciador de /ɲ/ y /y/”, y además tipifica al castellano de Arequipa como perteneciente al de los Andes Occidentales Sureños, cuya principal característica es su acentuado lleísmo.

La mayoría de los padres tienen como lengua sólo al castellano y además son nacidos en la provincia de Arequipa y otra de las características es su monolingüismo. Tanto los padres como los abuelos de los informantes en su mayoría tienen tradición andina.

De la profesión u ocupación de los padres: el mayor porcentaje, son profesionales (52%). También se pudo observar que la mayoría de los padres labora en el sector público, por lo tanto, deducimos que la remuneración que perciben no superaría los mil soles. Por lo que inferimos que la mayoría de los informantes pertenecen al espacio social A2.

4.2. Resultados del test

Cuadro N° 1: Distribución de los informantes según los espacios sociales

A 1		A 2		A 3	
F	%	F	%	F	%
12	10	68	56,67	40	33,33

En el espacio social A2 se encuentra el mayor número de informantes, por lo que se deduce que es este espacio social donde se estaría produciendo el cambio del fenómeno lingüístico estudiado.

Para la construcción del cuadro y ubicación de los informantes en los espacios sociales se consideró los datos del cuestionario: lugar de nacimiento, lengua del informante de los padres y abuelos, profesión u ocupación, lugar de residencia con o sin tradición andina.

Cuadro N° 2: Distribución de los informantes según el sexo y producción de /y/

SEXO	F	%
Femenino	60	40
Masculino	60	38
TOTAL	120	78

Son las mujeres las que producen más este cambio, lo que confirma una idea de Alberto Escobar según la cual las mujeres de un ambiente urbano tienden a usar el rasgo lingüístico de prestigio: para el tema de nuestra discusión, el rasgo de prestigio es la [y] porque se escucha más suave y delicado.

Cuadro N° 3: Producción de [y] y [λ]

Universidad	Yeísmo				Lleísmo		Total	
	Sistemático		Asistemático		F	%	F	%
	F	%	F	%				
Alas Peruanas	16	13,33	12	10,00	12	10,00	40	33,33
Católica Sta. María	14	11,67	20	16,67	6	5	40	33,33
San Agustín	4	3,33	32	26,67	4	3,33	40	33,33
Subtotal	34	28,33	64	53,34	22	18,33	120	100

Observamos que el yeísmo se produce en hablantes de las tres universidades; cabe resaltar que existe un yeísmo asistemático. Mientras que la conservación de la /λ/ se da en pocos informantes.

Cuadro N° 4: Producción de [y] en los diferentes espacios sociales

ESPACIO SOCIAL	[y]		[y>]		[y=]		[y<]		[l]		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
A1	10	8.33	1	0.83	0	0	0	0	1	0.83	12	10
A2	53	44.16	10	8.33	0	0	2	1.67	3	2.50	68	56.67
A3	19	15.83	8	6.67	6	5	3	2.5	4	2.33	40	33.33
TOTAL	82	68.33	19	15.83	6	5	5	4.17	8	6.67	120	100

A1 y A2 los informantes han desfonologizado /λ/; es decir, son yeístas.

A3: los informantes producen todas las soluciones planteadas con respecto a [y] y [λ].

5. Análisis de los resultados

A1: Los hablantes en este espacio son yeístas, por lo que este espacio social sería el foco propagador del cambio.

Los hablantes en este espacio, además, tienen otras motivaciones, como por ejemplo, la diferenciación socioeconómica dentro de la misma variedad de la lengua. Los informantes se autorreconocen como hablantes de la variedad de Arequipa; pero al interior de esta quieren diferenciarse. Esto no quiere decir que quieran hablar como “limeños o costeños” simplemente quieren ser diferentes a los demás. “Somos arequipeños, hablamos la variedad de Arequipa en forma similar, pero yo soy diferente a ti, que vives en una urbanización media o un pueblo joven, y no obstante, eres mi compañero de estudio”.

A2: Grupo yeísta. Aquí la desfonologización de /ʎ/ tiene una motivación social: el mayor “prestigio” asociado a /y/.

A3: Se dan las diferentes formas de solución, pero se observa que se da el yeísmo por prestigio o imitación.

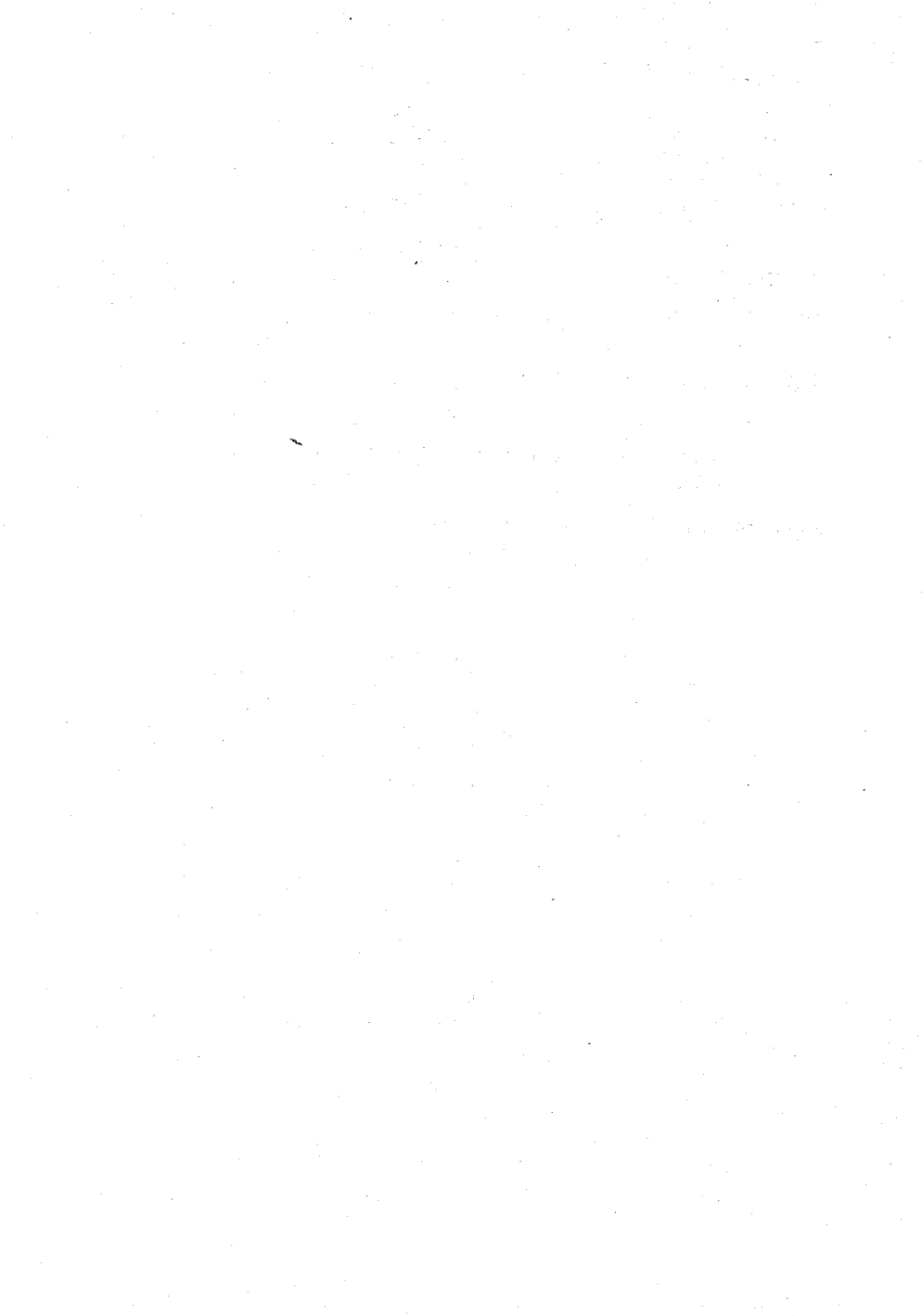
Conclusión

La desfonologización de /ʎ/ se da en los tres espacios sociales; aunque A1 y A2 son los que ofrecen más evidencias de este cambio; por lo tanto, nuestra hipótesis es que el yeísmo está en proceso de expansión y el lleísmo irá disminuyendo paulatinamente. Además son las generaciones jóvenes las que propician este cambio ya que se encuentran influenciadas por el medio donde se desarrollan (prestigio social).

Referencias bibliográficas

- ABAD, Francisco. 1986. *Diccionario de lingüística de la escuela española*. Gredos. Madrid.
- AMADO, Alonso. 1953. *Estudios lingüísticos: Temas hispanoamericanos*. Gredos. Madrid.
- CARRIÓN, Enrique. 1983. “La lengua en un texto de la ilustración”. Fondo Editorial PUCP. Lima.
- CUBA, Claret. 1996. “La desfonologización del fonema /ʎ/ en los estudiantes de la UNSA”. Arequipa.
- DE LA PUENTE SCHUBECK, Elsa. 1989. “Debilitamiento de lleísmo en la Región Andina Sur”. *Lexis*, XIII, PUCP. Lima.

- ESCOBAR, Alberto.** 1978. *Variaciones sociolingüísticas del Castellano en el Perú*. 1ra. Edición. Instituto de Estudios Peruanos. Lima.
- GODENZZI, Juan Carlos.** 1987. *Lengua y variación sociolectal. El Castellano en Puno*. Perú (mimeografiado).
- MENDOZA, Aída.** 1988. *Manual de Fonética*. UNMSM/CONCYTEC. Lima.
- PUCP** 1994. *Métodos y Técnicas de investigación educacional* (módulo de aprendizaje N° 3).
- TORRES ORIHUELA, Guido.** 1997. *Sociolingüística*. Ediciones América. Arequipa.
2000. *Manual de la Metodología de la Investigación*. Ediciones América. Arequipa.
- ZAMORA VICENTE, Alonso.** 1970. *Dialectología española*. Gredos. Madrid.



EL DICCIONARIO COMUNITARIO Y DINÁMICO COMO PALANCA EN EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD ETNOLINGÜÍSTICA*

Stephen A. Marlett

SIL International/ University of North Dakota

Introducción

En este artículo, se sostiene que la importancia lingüística del diccionario se incrementa notablemente si este es fruto de un trabajo de toda la comunidad (lo que puede denominarse *diccionario comunitario*). La elaboración de un documento de tanta trascendencia no se debe hacer de manera aislada, dándole la espalda a la comunidad. Es mejor que la comunidad se comprometa, con la asesoría de expertos en lexicografía, profundamente en la elaboración del diccionario de su lengua. De ese modo, se tiene una herramienta poderosa para reafirmar la identidad y lograr la revaloración de la lengua en cuestión. Las ideas que siguen se apoyan en el trabajo lexicográfico con miras a confeccionar un diccionario de la lengua seri.

La importancia del diccionario

Durante los últimos años, he tenido el privilegio de ayudar en la compilación de un diccionario del seri, lengua que se habla en el noroeste de México. Probablemente, para mucha gente —o por lo menos, para muchos de los que son económicamente responsables— este proyecto no tiene importancia, pues hay, a lo mucho, 700 hablantes de esta lengua. El seri ciertamente no es muy usado en el sistema educativo, ni tampoco es indispensable para sus hablantes saber leer o escribir para ganarse la vida. Se comenta que es muy posible que dentro de dos generaciones más, no quedará ningún hablante de esta antigua lengua (aunque esto se ha dicho desde hace doscientos años, por lo menos).

De modo contrario, otros (por lo menos, muchos de los que dan más importancia a la ética que a lo económico) dirían que este diccionario es indispensable, en parte por las mismas razones que acabo de mencionar, pues

* Ponencia preparada para el 50 Congreso de Americanistas, 11 de julio de 2000, Varsovia, Polonia. Aprecio mucho las sugerencias de Steve Walter y la ayuda de Pablo Arancibia y Loraida García en la redacción del español.

sólo hay unos centenares de hablantes y sería una ayuda tanto para el sistema educativo como para la gente que necesita o quiere escribir su lengua nativa. Además, por ser el ser una lengua aislada en peligro de extinción o, por lo menos, muy amenazada por el tamaño de la comunidad que la habla, la información que se preservará en el diccionario es de gran importancia para la humanidad.

Los datos que se incluyen en este diccionario se han recolectado sistemáticamente por casi cincuenta años. Sin embargo, este hecho no ha facilitado la tarea de terminar el proyecto, pues, además del problema de diferencias de idiolecto, está el problema de cambio histórico que afecta a toda lengua. No es una sorpresa que algunas de las personas que viven hoy hablen de una manera distinta a la de los que vivían hace más de medio siglo.

La posibilidad de renunciar al proyecto de este diccionario está siempre presente. Primero, hay poco apoyo académico para proyectos léxicos, pues éstos cuestan mucho tiempo, energía y dinero. Por otra parte, los lingüistas teóricos le dan tanta importancia a esta labor como a la recolección de escarabajos extraños.

Incluso, algunos lingüistas, preocupados por los derechos lingüísticos y el mantenimiento de lenguas minoritarias, ven los proyectos léxicos con escepticismo. Por ejemplo, Joshua Fishman escribe (1991:166): “what is more surprising, however, is the largely unrealistic nature of the ‘practical consequences for R[eversing] L[anguage] S[hift]’ so often associated with such [great dictionary] projects and the large sums of money and the sizeable manpower resources that are, therefore, allocated to them, usually with insufficient justification or validation”.

No obstante, la finalización del proyecto es muy importante porque, si el diccionario va a proveer algún beneficio para la comunidad, me parece de gran valor que se imprima y se distribuya. Hay clara evidencia de que en algunas lenguas de México —como entre los Huaves, por ejemplo (Glenn y Emily Stairs, comunicación personal)— la publicación del diccionario ha aumentado mucho, más de lo esperado, el interés de la comunidad en la revalorización de su lengua.

Hace dos años, yo estaba en México invitado por algunos escritores de la lengua zapoteca del Istmo, a una conferencia sobre cuestiones ortográficas. Mientras platicaba con un hombre joven, cuya novela en la lengua zapoteca se había publicado recientemente, le pregunté cómo había aprendido a escribir

esa lengua, dado que, según mi entendimiento, la escritura de esa lengua no se enseñaba (y todavía no se enseña) en el sistema escolar. Me dijo que había contado con la ayuda del pequeño *Vocabulario Zapoteco* que Velma Pickett y varios colaboradores habían publicado hacía más de 25 años (con muchas reimpressiones siguientes), y que durante el tiempo en el que aprendió a escribir, buscaba en ese libro cualquier palabra que no sabía, por lo que básicamente se aprendió con la sola ayuda de ese vocabulario.

Tales casos merecen tener cuidadosa documentación, porque muchas veces la evidencia del papel del diccionario en el mantenimiento de la lengua no es tan clara. Joshua Fishman discute el papel del diccionario de hebreo moderno y afirma que este diccionario y la Academia de la Lengua Hebrea “were better suited to their roles of *post hoc* symbols of the revernacularization [of Modern Hebrew], rather than to functioning as active ingredients, much less causes, of the vernacularization proper...” (1991:300).

Un diccionario es la clase de libro que da prestigio a una lengua. En la mente de la cultura nacional en México (y probablemente en otros países latinoamericanos) el diccionario es algo que señala la transición de “dialecto” a “idioma”. Un diccionario también puede tener un papel en las esferas de la política y de la justicia, al ayudar a las personas en la cultura nacional a tomar un paso más hacia el reconocimiento debido y al entendimiento correcto de las poblaciones indígenas de su país.

Hace como dos años, conocí a un *chef* distinguido en México, quien ponía los toques finales —pensaba él— en su libro sobre la alta cocina mexicana. Durante ese período, por casualidad se topó con un libro (que ni siquiera era un diccionario) que listaba nombres de plantas en una de las lenguas indígenas (el tarahumara) y que presentaba información en cuanto a su uso. En ese momento, se dio cuenta de que había cometido el gran error de pensar que la cocina y cultura mexicana eran equivalentes a la cocina y cultura del mundo hispanohablante de ese país. Así comenzó a recolectar *todos* los diccionarios de las lenguas indígenas que pudo encontrar, para empezar a educarse a sí mismo. Finalmente, me dijo que, aunque había calculado que este proceso le había atrasado varios años en la terminación de su libro, estaba feliz.

El escritor y observador político mexicano Carlos Montemayor, en el prólogo que escribió para el diccionario Tzeltal de Bachajón (revisión de un vocabulario que se publicó hace muchos años), señala la importancia de un diccionario en el área de relaciones sociales: “No podrá respetarse a un ser humano, a un

pueblo, a un país, sin que se respete y se reconozca su lengua. ... [El Diccionario Tzeltal] es una señal verdadera de comunicación con los pueblos indígenas de Chiapas. Una forma de tender un puente de comunicación entre dos lenguas para acercarnos a ellos y dialogar. En una hora como ésta, los trabajos de antropólogos, historiadores, pedagogos, escritores o lingüistas, como Marianna Slocum y Manuel Cruz Aguilar, son esfuerzos por la paz. Con esfuerzos así es posible acercarnos al México profundo que desconocemos. Acercarnos para ser justos con ese México que también somos nosotros”.

Las deficiencias del proceso común

Cualquier persona que se ha “entretenido” con esta actividad sabe muy bien que la elaboración de un diccionario no es fácil. Por ejemplo, hay casi seis mil entradas en la actual base de datos del diccionario seri. Muchas de estas entradas tienen dos o más subentradas. Por lo tanto, hay muchísimas decisiones —miles— que hay que tomar (y re-tomar) durante el proceso: cómo se van a escribir las palabras, cómo se van a dividir o unir las palabras compuestas y las expresiones idiomáticas, cómo se va a incluir la información gramatical, cuáles palabras se incluirán, cuáles palabras no se incluirán, la manera de referir a palabras relacionadas, glosas apropiadas, cómo se tratará la variación dialectal y subdialectal, y muchas otras cosas. El problema, como lo he observado y experimentado, es que frecuentemente estas decisiones son tomadas por uno o unos cuantos hablantes en colaboración con uno o pocos asesores lingüísticos. Esto deja a centenares (o miles) de otras personas dispuestas a criticar las decisiones tomadas, una vez que el diccionario ya ha sido impreso. Efectivamente, esto pasa en cierta forma porque un diccionario —cualquier diccionario— de una lengua no es la propiedad de los expertos, sean nativohablantes o no, sino que es la representación de la lengua de un grupo cultural como ningún otro artefacto cultural lo representa o lo pueda representar.

Pero, aunque reconozcamos y celebremos la importancia del producto mismo, me parece que también tenemos que reconocer las deficiencias en el proceso lexicográfico típico. Algunas de estas deficiencias son las siguientes:

- a) La separación de los compiladores de la comunidad lingüística.
- b) La transferencia de responsabilidad de la comunidad a los compiladores.
- c) La dependencia de recursos foráneos.
- d) La falta de integración del proyecto con la vida de la comunidad.

En mi discusión de estas deficiencias, me baso sobre todo en mi experiencia en el proyecto seri. Estas experiencias no serán idénticas a las de otras personas en otros proyectos lexicográficos, pero supongo que tampoco no son tan disímiles.

Hacia un diccionario comunitario y dinámico

Las palabras que se incluyen actualmente en el diccionario seri fueron recolectadas en el centro de dos pueblos seris tradicionalmente establecidos. El proceso de incluir palabras en la base de datos —que por más de treinta y cinco años consistía de papelitos en cajoncitos— dependía esencialmente de la disposición, energía y diligencia de dos hombres: un seri y un extranjero. Otras personas seris estaban ocupadas con su diario vivir o con ganarse la vida; la mayoría no tenía tiempo para dedicarse a proyectos académicos nuevos, pues la lengua apenas se había escrito sistemáticamente por primera vez. Además no había nadie que tuviera algún nivel académico. Hasta ahora la educación formal parece no tener comparación con la relevancia de cualquier labor tradicional para la subsistencia.

Afortunadamente, este diccionario sigue progresando, no obstante el hecho de que ambos pioneros (Roberto Herrera y Edward Moser) han fallecido hace más de veinte años. Los progresos se deben a que contamos con la colaboración de varias personas—hombres y mujeres— en el proyecto.

He observado el mismo proceso en una comunidad muy distinta, en el centro de México, donde los pocos compiladores eran todos nativohablantes de la lengua y trabajaban en el contexto de una “academia de la lengua”, con algo de apoyo gubernamental. En este caso, su trabajo era seguir con el proyecto lexicográfico mientras que otras personas en la comunidad tenían trabajos distintos.

Puede ser difícil notar que estas situaciones indican una separación de la comunidad lingüística. Sin embargo, la separación es real, puesto que el trabajo lexicográfico, a diferencia de la lengua propia, tiende a encajarse en espacios y tiempos bien definidos.

Por un momento, imaginemos cómo sería si el trabajo del diccionario fuera un proyecto comunitario, uno en que el proceso mismo fuera tan importante como el producto final. Ahora tomaré varios de los desafíos del proceso lexicográfico y señalaré papeles tanto para el especialista (sea nativohablante o no) como para la comunidad.

Con estos comentarios no quisiera dar la impresión de que el asesor no pueda tener un papel importante y hasta fundamental en el desarrollo de un diccionario. La capacitación ayuda en campos como la semántica, la lexicografía, la fonología, la educación y tendrá un efecto importante en la calidad de un diccionario. Pero este efecto será multiplicado si la comunidad misma es incluida profundamente.

Entonces, como el resultado de roles altamente interactivos, veremos emerger la lengua con mucho más poder y mucha más importancia, tanto en realidad como en la percepción de los hablantes. Es así como la identidad de la comunidad lingüística se fortalece en una manera significativa.

Algunas decisiones

Es necesario tomar muchas decisiones en cuanto a las palabras que se van a incluir en el diccionario. Por ejemplo:

- a) ¿Qué se va a hacer con las palabras que se perciben como arcaicas? ¿Qué se va a hacer con las palabras que usan sólo los ancianos? La gente anciana conoce palabras que la gente joven no conoce. Las personas que tienen más convivencia con sus abuelos conocen palabras que los innovadores culturales no conocen.
- i) Un especialista puede señalar el valor de entradas léxicas que posiblemente aparezcan sólo de vez en cuando en textos dados por personas mayores.
- ii) La comunidad reafirma el valor de personas mayores como guardadoras de conocimientos importantes mientras pide e incluye palabras que la gente más joven no conoce. Pienso que si se publica el trabajo en progreso, en lugar de esperar el toque final de la obra maestra, los hablantes y colaboradores recibirán un estímulo especial al ver cristalizada su contribución al proyecto.

Un diccionario hecho por la comunidad —lo que llamaré el diccionario comunitario— proveería una base de datos transgeneracional importantísima, muy superior a la que un proyecto intensivo con poca gente, no importa sus altas calificaciones, pueda brindar.

- b) ¿Cómo se asegurará una representación adecuada y correcta del habla y vocabulario de las mujeres? Sabemos que los hombres y las mujeres tienen vocabularios distintos y que, en algunas lenguas, las diferencias se

formalizan estructuralmente. Si un diccionario se elabora al modo usual, el habla masculina será la predominante. ¿Cómo evitar esto?

- i) Primero, un especialista puede subrayar la importancia de la representación del vocabulario y estilo del habla de mujeres.
- ii) Segundo, la comunidad puede asegurar que las mujeres se incluyan en el proceso, invitándolas a participar en el trabajo.

La misma pregunta puede hacerse con respecto a los subdialectos dentro de la comunidad. En un lado, están los que van a insistir en la “estandarización” de la lengua, normalmente basada en el dialecto de algunas personas o grupo con poder político, como en la tradición de las academias de Francia y España; y en otro lado están los que van a reconocer la importancia social e histórica de la variación dialectal, e incluirán tal variación en el diccionario.

- c) ¿Cómo se tratarán las palabras obscenas? A veces hay palabras que un diccionario no incluirá si la comunidad toma decisiones sobre las entradas léxicas. Por ejemplo, en un vocabulario seri, que se publicó hace 40 años, había dos palabras para “orinar” (una para describir el acto hecho por un hombre, y otra para describir el acto hecho por una mujer). Estas palabras, ahora lo sabemos, se consideran totalmente inapropiadas para uso en un foro público. Uno de nuestros colaboradores nos preguntó: “¿Para quién es este diccionario? Porque si pensamos que se va a utilizar aquí en la comunidad, no puede incluir palabras como éstas”. La decisión en pro o en contra de estos asuntos no puede ser tomada por una sola persona o un solo grupo pequeño de gente que posiblemente no comparte el punto de vista de la mayoría de los hablantes. En caso de desacuerdo, habrá que encontrar un proceso más “diplomático” por medio del cual se pueda resolver el conflicto. Puede ser que el grupo decida a favor de ciertas palabras “delicadas”, aunque haya algunos sentimientos negativos, debido a que estas palabras son relevantes para el uso en la clínica u hospital. Sin embargo y en el último momento, son decisiones comunitarias.
- d) ¿Cómo se asegurará la validez de los significados o glosas? Una parte clave de un diccionario es la provisión de un significado correcto (o glosa correcta, en el caso de un diccionario bilingüe típico). Esta tarea es extremadamente difícil para cualquier persona, sea hablante nativo o no. Ciertamente es una tarea que exige la asesoría de muchas personas que puedan pensar

críticamente, y no sólo de un grupo pequeño. También aquí hay lugar para la ayuda de asesores no-hablantes, como de biólogos para la identificación científica de las especies, por ejemplo. Este trabajo también hace que la comunidad lingüística tenga contacto con personas que a su vez se interesan genuinamente en la lengua y en el pueblo, con quienes probablemente haya tenido poco contacto anteriormente. En los últimos años, hemos visto que esto pasa con botánicos, ornitólogos, ictiólogos y herpetólogos, por nombrar algunos.

e) ¿Cómo se van a escribir las palabras?

Con excepción de lenguas con sistemas fonéticos sencillos, siempre habrá situaciones complicadas con respecto a cómo se escribirán las palabras y, sin duda, estas situaciones necesitarán una solución. Son muchos los problemas difíciles de resolver. Entre otros, está la cuestión del alfabeto que se va a usar, o cómo las palabras compuestas se van a escribir. Por ejemplo, la palabra [kto:mɨ] en seri se refiere a una cierta especie de pez gallo, y la palabra compuesta [kto:mɨ'ir:spox] es una especie o subespecie relacionada. Entonces la interrogante es saber si esta palabra compuesta debe ser escrita y puesta en orden alfabético con una vocal larga (para señalar la raíz que comparte), o si debe ser escrita con una vocal corta (porque así se pronuncia). Esta decisión no es tan simple, y requiere la participación de la comunidad. Lo mismo pasa con las frases idiomáticas, como la expresión para “parabrisa” en seri: enmaniquijinzixcöimahnaxz o enm an iquijim ziix cöimahnaxz. En este punto, el asesor lingüístico puede proveer algo de ayuda; hasta puede proveer información de otras lenguas. Pero la decisión final tiene que ser de la comunidad.

Hay sonidos que no se presentan en español, y puede ser difícil para una persona sin la debida capacitación —hasta para un hablante mismo— llegar a desarrollar una ortografía adecuada para representar esos sonidos. Por ejemplo, los sonidos que ocurren en las formas singular y plural de las palabras para “persona seri” presentan dificultades al hablante que no ha pensado sistemáticamente acerca de su propia lengua: [kʷĩ:kɛ] y [koŋ'ka:k]. Un análisis fonológico normal revela que estas palabras son fonémicamente /kmiikɛ/ y /kom'kaak/, respectivamente. Con los hechos fonológicos bien establecidos, un cimiento más fuerte se prepara para otras decisiones en cuanto a la manera en que palabras como éstas deben ser escritas. Algunos de los problemas ortográficos que existen en ciertas comunidades en México resultan de la falta

de un conocimiento de la estructura lingüística de la lengua. Por esta falta, los experimentos fracasan.

f) ¿Cómo se incluirán las palabras? Es otra pregunta de importancia mayor. Cuando las personas han tenido poca experiencia en estas áreas de la investigación, se sienten constreñidas por listas de palabras en la lengua nacional, para las cuales deben proveer glosas en la lengua local. Este proceso puede llevarnos a resultados deficientes. Por ejemplo, si uno le preguntara a una persona seri típica cómo se dice “amar”, posiblemente obtendría, como máximo, una o dos expresiones. Sin embargo, en el proceso de analizar los textos de la lengua y de traducir otros —lo cual por implicación es un proceso comunitario transgeneracional y no simplemente la elicitación de palabras y lo cual además da mucha importancia a la lengua misma— por lo menos una docena de expresiones diferentes se encontraron y se analizaron. Estas expresiones en un contexto u otro son traducciones correctas del verbo “amar”: *camsisín, cacmíquet, cqueepe, cöcacóyam, iti cahóoyam, iquísax quih quiipe oo cöquih, icomcáac quiya, hipi ihísax com ihax cöcaai, ihísax com haa cocom, imoz cöcaaj, isoj imoz cöcaháaj, imoz quiipi*. Con respecto a lo mismo, podríamos recalcar la distinción entre las lenguas orientadas a los sustantivos —como las lenguas indoeuropeas— y las lenguas orientadas a los verbos, como la mayoría de las lenguas amerindias. Alguna capacitación beneficia a la gente para reconocer las diferencias entre las maneras de describir nuestro mundo y así evitar una actitud subyugada a la lengua nacional.

También puede haber una tendencia a omitir términos que se refieren a objetos que no son parte de la cultura tradicional. Dicho sea de paso, creo que no es bueno incluir cada préstamo que se haya usado espontáneamente en la comunidad. Sin embargo, los neologismos, sobre todo cuando se componen de vocablos autóctonos, también pueden revelar mucho en cuanto a la creatividad de la lengua y sus hablantes. Otro campo léxico en que hace falta trabajar todavía es el deporte. Personalmente yo no había dado importancia a la recolección de palabras como “golf”, “lucha libre”, “fútbol americano” en la lengua seri —yo no tenía intención de saberlo, de hecho—; pero la persona con quien yo colaboraba durante el año pasado estaba muy orgullosa del hecho de que estas actividades también tienen sus expresiones autóctonas.

Muchas veces la importancia de topónimos se pasa por alto a pesar de que éstos pueden ser extremadamente importantes para la comunidad por la carga histórica que conllevan. En el caso del seri (véase http://www.sil.org/americas/mexico/seri/G019a-Toponimia_Seri-SEI.htm), son los topónimos los que definitivamente establecen el patrimonio territorial. De ahí la enorme importancia de incluirlos en el diccionario.

El área de investigación léxica es tan rica que es difícil saber por dónde empezar. Muchos grupos diferentes de la comunidad tienen una oportunidad para contribuir: los agricultores, los pescadores, los artesanos, los médicos, las madres y los niños, todos pueden contribuir con los términos de sus vocabularios cotidianos. En casos normales, estas personas no se consultan ni directa ni sistemáticamente.

En los últimos años, hemos empezado a dividir el diccionario seri en dominios léxicos, para asegurar una cobertura adecuada, y también para facilitar la tarea básica. Uno de los estudios incluía los nombres para las partes del cuerpo, para procesos corporales, enfermedades y medicina. Ahora bien, como la enfermera en el pueblo (una hablante seri) fue la asesora principal para esta sección, el proceso no fue un proyecto comunitario, por lo que nos consta que hay más por hacer.

Nuevas posibilidades

Un tema del diccionario, en el que estamos trabajando actualmente, está constituido por los nombres de las conchas marinas. Hasta ahora, la lista sobrepasa fácilmente cien especies y nombres distintos. Los puntos que se han tocado al inicio tienen todos su parte en esta área como en cualquier otra:

- (a) Algunos de los nombres se perciben como arcaicos.
- (b) Los nombres seris y las variedades que los científicos atribuyen a las especies no concuerdan.
- (c) Algunos de los nombres se perciben como obscenos.
- (d) Alguna información (nombres) dada por gente mayor se considera equivocada.
- (e) Alguna información dada por gente joven se considera equivocada.
- (f) Alguna información de familia "X" se considera equivocada.

- (g) Algunas palabras presentan problemas en cuanto a su forma escrita.
- (h) Algunas palabras faltan en nuestra lista.
- (i) Dentro de poco tiempo, es posible que la mayoría de esta información no sea parte de la cultura oral seri.

Mientras hemos trabajado en este dominio léxico, enfrentándonos con los problemas mencionados, he pensado más y más en la importancia de trabajar con grupos grandes de personas.

Volviendo a lo anterior, hay una concha bastante grande —el *Glycymerus*— que se encuentra en muchas partes de la zona, sobre todo en dunas que han sido ocupadas desde hace siglos. Esta concha es bien conocida por los arqueólogos, pues saben de su importancia en varias culturas. Como hay buena evidencia de que los seris han vivido en esta misma zona desde hace dos milenios, aproximadamente, me ha sido sorprendente ver su reacción cuando les pregunto el nombre seri para esta concha: la miran como si jamás en su vida la hubieran visto, y se preguntan en voz alta “¿Cuál podría ser su nombre?”, como si en ese momento fueran a inventar alguno. Por otro lado, les pregunté por el nombre de un caracol pequeño, supuestamente sin valor alimenticio, y todos lo conocían; incluso, una mujer me preguntó si quería que entonara la canción que tiene que ver con ese molusco.

La gente joven está cada vez menos consciente de esta información. Entonces el diccionario preservará mucha información que de otra manera no van a conocer (como ocurre en todas las culturas). Pero si el diccionario fuera un proyecto comunitario, las generaciones jóvenes estarían aprendiendo estas cosas en una forma más activa. Esto ya pasa en una forma muy local.

Cuando ando por el pueblo investigando y preguntando entre las familias, disfruto de un tiempo muy agradable. He visto como algunas preguntas sencillas acerca de una concha pueden convertirse en una discusión familiar, multigeneracional, que invoca la historia (cuando tal tío fulano tuvo que sobrevivir comiendo este molusco) y otros temas que son de interés para la gente misma.

Una o dos conchas tienen nombres vulgares que mucha gente niega decirme o no quieren explicar. A veces la gente anciana tiene nombres para ciertas conchas que ahora la mayoría de la comunidad no acepta, aunque muy claramente son nombres antiguos.

Esta clase de proyecto coloca la lengua y la cultura en el centro de la comunidad, en lugar de encerrarlas en el libro o computadora del especialista.

Esto es una verdad en un sentido más concreto. Mientras yo trabajaba en este proyecto de las conchas marinas durante el año pasado, monté algunos especímenes bonitos en cartón para poder llevarlos, organizarlos y escribir mis notas. Entonces se me ocurrió preguntarle a una de las maestras si podía llevarlas a su clase y mostrárselas con los nombres que había escrito en seri. Mientras se las mostraba a los niños en una austera aula, pude apreciar que el interés por ellas fue palpable y muy emotivo, a pesar de que la mayoría de las conchas se podían conseguir en una caminata a cinco minutos de sus casas. Estas conchas eran distintas, pues tenían nombres. Y a pesar de que algunas fueran desconocidas para los niños, ¡estas conchas tenían nombres en la lengua que hablaban los niños! Los niños podían ver los nombres, y los nombres se componían de morfemas y sonidos reconocidos por los niños. Las conchas se volvían objetos intrínsecamente interesantes. Cuando yo había terminado mi tiempo en el aula, uno de los niños me dijo (en seri): “¿Pueden quedarse aquí?”. Fue una pregunta directa, refiriéndose a la pequeña colección de conchas y sus etiquetas. Pero yo la tomé en un sentido metafórico: ¿No puede ser que nuestra lengua, y su relación al mundo que conocemos, se quede con nosotros aquí en este lugar donde estamos aprendiendo? Bueno, mi esperanza es que sí.

El trabajo lexicográfico que sólo unas cuantas personas hacen es un blanco para expresiones de crítica y envidia. Comités de cinco o diez no necesariamente hacen desaparecer este problema. Sin embargo, si se velara por que los comités trabajaran con, y no sólo para, la comunidad, los sentimientos de competencia ciertamente se atenuarían. Además, el proyecto aparecería como grupo comunal (o “tequio” como se conoce en algunas culturas en México), para el cual uno no está buscando remuneración.

Un proyecto público como un diccionario comunitario tendría un perfil más sobresaliente que un proyecto privado, por supuesto, y tendría el efecto de atraer el interés y respeto de personas dentro y fuera de la comunidad. Entonces sería más probable conseguir los fondos necesarios para equipo y capacitación. La lengua tendría una presencia mucho más obvia. En lugar de paredes blancas en las aulas, la clínica y los edificios municipales, podría haber paredes cubiertas y espacios llenos de fotos, dibujos, artefactos y especímenes, mostrando el progreso del proyecto y el poder de la lengua.

Habría reportes regulares del progreso y adaptaciones de este material para enfrentar las necesidades de la escuela, de la clínica, del gobierno local, etc. La tecnología moderna ha hecho la publicación casera relativamente sencilla; uno puede cambiar entre imprimir el diccionario completo, un vocabulario sencillo, o un dominio selecto, en unos cuantos minutos, lo que permite a la comunidad disfrutar de su trabajo mientras se está realizando.

En fin, el proyecto comunitario pondría el control de desarrollo lingüístico en las manos de la comunidad lingüística, en lugar de las manos de un gobierno central estatal o nacional, o en asesores foráneos u organizaciones no-locales. Pienso que un resultado seguro de este cambio será una solidificación de la identidad del grupo lingüístico alrededor de su lengua y su cultura, porque su vitalidad y su riqueza se habrán descubierto comunitariamente.

Referencias bibliográficas

- FISHMAN, Joshua A. 1991. *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters: Clevedon, Philadelphia, Adelaide.
- MONTEMAYOR, Carlos. 1999. Prólogo al *Diccionario Tzeltal de Bachajón*, compilado por Marianna C. Slocum, Florence Gerdel y Manuel Cruz Aguilar. Instituto Lingüístico de Verano: México.
- PICKETT, Velma B. y otros. 1979. *Vocabulario Zapoteco del Istmo*. 2a. edición. Instituto Lingüístico de Verano: México.

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO AL NOMBRE PROPIO

Diana González F.

Instituto Lingüístico de Verano

Como un hermano es el huésped y el suplicante para el hombre que goce de sensatez por poca que sea. Por ello, tampoco tú escondas en tu pensamiento astuto lo que voy a preguntarte, pues lo mejor es hablar. Dime tu nombre, el que te llamaban allí tu madre y tu padre y los demás, los que viven cerca de ti. Pues ninguno de los hombres carece completamente de nombre, ni el hombre del pueblo ni el noble, una vez que han nacido. Antes bien, a todos se lo ponen sus padres una vez que lo han dado a luz. (Homero, La Odisea, Canto VIII)

Introducción

El nombre propio es un fenómeno lingüístico que forma parte de las instituciones sociales más relevantes. Dado su uso amplio en todos los dominios de la vida humana, es objeto de estudio no solamente de la lingüística, la sociología, la psicología, la antropología, sino también de la etnología, la teología y la jurisprudencia.

En un principio la investigación onomástica se concentró en los estudios históricos y etimológicos, y consideró al nombre como un objeto lingüístico aislado del contexto. Según Brunner (1907:170), el análisis de los datos se dirigía principalmente al reconocimiento de su origen lingüístico y su significado. Recién a mediados del siglo pasado, se iniciaron estudios tendientes a desarrollar una perspectiva onomástica coherente, tanto sistemática como teóricamente (Bach 1952:IX).

A fines de los años setenta, la pragmática comienza a considerar el uso del nombre en la comunicación, en relación tanto a aquel que otorga el nombre como al que lo recibe (cf. Kalverkämper 1978, Leys 1979). Asimismo, la psicolingüística y la sociolingüística empiezan a ocuparse del estudio de la relación nombre - portador - sociedad. Cabe destacar también el análisis del rol que desempeña el nombre en el campo de la antropología y como elemento mágico (cf. Lévi-Strauss 1962, Leach 1972).

Como parámetros para una investigación onomástica, desde la perspectiva sociolingüística, pueden mencionarse los siguientes:

1. Género: por convención el nombre se tomará del repertorio de nombres femeninos o masculinos. Existen pocos nombres neutros, es decir, que se apliquen tanto a seres femeninos como masculinos, y pocas inversiones, esto es, nombres femeninos aplicados a seres masculinos y viceversa.
2. Uso oficial/no-oficial: en el caso del nombre oficial, la selección no es ilimitada y, en general, el apellido corresponde al del padre y/o de la madre. En forma no oficial, se admite el uso de apodos, apócopos, etc.
3. Uso familiar/no familiar: en el uso familiar se utilizan diminutivos o aumentativos, designaciones de cariño, entre otras, como expresiones de afecto.
4. Medio urbano/rural: puede haber diferencias en los repertorios de nombres correspondientes a las áreas urbanas frente a los utilizados en las zonas rurales.
5. Estrato social: diferencias según el estrato social al que el individuo pertenezca.
6. Edad: variación en los nombres a través del tiempo y las diferentes generaciones.
7. Educación/cultura: selección de nombres que provengan del mundo literario, mitológico, de la música y las artes plásticas, etc.
8. Ideología: la expresión de una ideología política específica reflejada en la selección de nombres.

Con respecto a la socioonomástica, sus metas son semejantes a las de la sociolingüística, excepto que su área de estudio abarca exclusivamente los nombres propios. La socioonomástica se ocupa específicamente del repertorio de nombres, su descripción y desarrollo, las diferencias entre la nominación y el uso del nombre, y contempla a los seres humanos como dadores, portadores y usuarios de nombres, además de tener en cuenta sus motivaciones y actitudes.

1. El nombre propio como signo lingüístico

Como fenómeno lingüístico, el nombre propio pertenece a los universales del lenguaje y el hecho de otorgar un nombre a los universales sociológicos (Cf. Pulgram 1954:150; Greenberg 1966).

Desde una perspectiva puramente lingüística, el nombre forma parte del sistema lingüístico; esto implica que está en oposición con los demás elementos que componen el sistema.

Como signos lingüísticos, los nombres propios son capaces de establecer relaciones sintagmáticas y paradigmáticas con los demás signos. A ese respecto, Vincenz (1962:33) afirma lo siguiente:

Para nosotros, la onomástica conserva cierta autonomía en el interior del sistema lingüístico; es decir, participa de manera particular en el juego de oposiciones por el que se define todo sistema lingüístico. [Trad. de la autora]

2. La nominación: un acto de habla

A los nombres propios se les otorga una existencia marginal, dado que por sí mismos no forman parte del repertorio lingüístico utilizado diariamente por cada persona. Sobre esto Pulgram (1954:186) menciona lo siguiente:

Sin un conocimiento mínimo de los sustantivos como están contenidos en un diccionario, el intercambio lingüístico sería imposible; no obstante, la ignorancia total de los nombres propios como parte de una enciclopedia, un directorio telefónico o el "Quién es Quién", incluso la ignorancia de los nombres de las personas con las que alguien vive, no le impedirían conversar de manera inteligible, si no inteligentemente... El hablante conoce relativamente más sustantivos que nombres propios. [trad. de la autora]

Sin embargo, es parte de la competencia lingüística que el hablante sepa reconocer nombres propios, siempre que estos respondan a la estructura de su lengua nativa. Nombres extraños, que no forman parte del repertorio conocido, llaman la atención y generan reacciones ya sea positivas o negativas. En general, se percibe la necesidad de escuchar el nombre una segunda o tercera vez: "¿Podría repetirme su nombre, por favor?", "¿Cómo se escribe?", "¿Es la primera vez que lo escucho!", etc.

La incorporación de un nombre propio al repertorio lingüístico tiene lugar mediante un acto de habla en el que el dador del nombre da a conocer el nombre elegido para quien pasará a ser portador del mismo.

En la terminología de Austin, la nominación corresponde al tipo de expresiones performativas (1972:164ss) y según Searle a la clase declarativa dentro de los actos ilocutivos. El tiempo de la nominación es el presente y los participantes se nombran de manera explícita: aquel que da el nombre y quien lo recibe. En el caso del registro del nombre ante autoridades civiles o del bautismo por parte de autoridades religiosas, el acto adquiere un carácter oficial. Por esta razón, es importante que las personas que lo ejerzan estén facultadas para ello y que se respeten las convenciones sociales (Wunderlich 1972).

Como se ha mencionado anteriormente, el dar nombre es un fenómeno social muy importante. Cuando se halla un objeto al que hay que nombrar, una minoría calificada (como, por ejemplo, los padres con respecto a sus hijos, los niños con sus muñecos o mascotas) busca y escoge el nombre que va a otorgar. La relevancia del hecho se percibe en el proceso de búsqueda y selección, que puede llevar largo tiempo y muchas consideraciones. Este proceso de nominación es una vía esencial hacia la integración social. Los "sin nombre" permanecen fuera de la sociedad; quienes poseen un nombre pueden ser integrados.

Una vez que el nombre se da a conocer, éste se asocia inmediatamente al portador. La mención de un nombre implica que su portador es conocido por el hablante. Al respecto, Buysens (1936:845) proporciona el ejemplo siguiente:

Para comprender una frase como "¿Fuiste a lo de Dupont?", es necesario que el individuo designado *Dupont* sea conocido. Pero si un desconocido con el que inicio una conversación en el tren me dice: "lo hizo mi primo Charles", encuentro superfluo que mencione el nombre de su primo puesto que se trata de un desconocido que, a pesar de esta evidencia, seguirá siendo un desconocido para mí. [Trad. de la autora]

3. Funciones del nombre propio

3.1. Función comunicativa: identificación

Los nombres propios son una forma económica de identificar a las personas. La función identificadora responde a la necesidad social de diferenciar a los individuos que conforman el universo social. Schiller en *Die Sendung Moses* dice lo siguiente:

Un nombre es solamente una necesidad de diferenciación; quien está solo no necesita de ningún nombre, puesto que no hay nadie con quien pudiera ser confundido. [Trad. de la autora]

Por esta razón, el desconocimiento del nombre de una persona impide su identificación. Es costumbre generalizada que cada país otorgue a sus habitantes un documento de identidad en el que figuran su nombre de pila y apellido, además de otros datos, como forma de identificación oficial.

Aun cuando una persona pudiera ser identificada por intermedio de sustantivos comunes, este método sería muy poco económico y requeriría de una tremenda capacidad de observación para proveer los pequeños detalles que diferenciarían a un individuo de otro.

De esta manera, a través del tiempo, los nombres propios han probado ser una manera eficiente y económica de identificación.

3.2. Función sociopsicológica: individualización

Las consecuencias sociopsicológicas de la nominación son, conjuntamente con la función de individualización, la especificación, diferenciación y selección. El deseo de recortar o recortarse de la masa anónima es requisito previo de la nominación. Esto concierne no solamente a los seres humanos, sino que es válido también para las mascotas, las agrupaciones, etc.

Así como la nominación, el mencionar el nombre es también un acto que contribuye a la integración social. Es común que al inicio de cualquier interacción en una situación concreta se mencione el nombre del individuo, ya sea por parte del mismo individuo o de la persona que lo presenta, a fin de permitir la identificación, y es introducido como un ser capaz de integrarse socialmente y diferenciarse del resto. Desde el momento en que los interlocutores han dado a conocer sus nombres respectivos, se “rompe el hielo”, comienza a aumentar el nivel de confianza y se abre la posibilidad de dialogar, jugar, etc.

Luego, en la interacción cotidiana, la función individualizadora del nombre propio se reconoce en el ejercicio de ciertos rituales o convenciones tales como estrechar la mano, dar un beso o un abrazo, los cuales se acompañan frecuentemente con frases como “encantado/-a”, “es un placer”, “mucho gusto”, etc.

A manera de resumen, puede decirse que todo participante en cualquier forma de interacción social tiene un nombre que lo identifica e individualiza. Este hecho es una convención social e incluso está respaldado por la ley que establece la obligatoriedad de nombres y apellidos.

Referencias bibliográficas

- BACH, A. 1952. *Deutsche Namenkunde*. I 1 y 2: Die deutschen Personennamen. Heidelberg.
- BUYSENS, É. 1936. "Du caractère sociologique du nom propre". En: *Revue de l'Institut de Sociologie* 16. Bruselas.
- KALVERKÄMPER, H. 1978. *Textlinguistik der Eigennamen*. Stuttgart.
- MAAS, U. y D. WUNDERLICH. 1974. *Pragmatik und sprachliches Handeln*. Frankfurt a. M.
- PULGRAM, E. 1954. "Theory of Names". En: *Beiträge zur Namenforschung* 5: 149-196.
- VINCENZ, A. de. 1962. "Étude d'un système anthroponymique. Les fonctions anthroponymiques: évolution et structure". En: *Orbis* 11: 33-56.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN EL PERÚ

Felipe Huayhua Pari

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Introducción

Mientras América presenta una diversidad en lenguas, culturas, ecología, clima, etnia, esa diversidad no debe ser un problema, sino una posibilidad, una riqueza, un fortalecimiento que todos tenemos la obligación moral de mantener y no de acabar.

Dentro de este planteamiento los conquistadores se convencieron de que no era posible la castellanización como homogeneización, por eso plantearon el “Cultivo de las Lenguas” codificaron en lenguas ágrafas de religión, vocabulario, gramáticas, memorias antropológicas. Ahora se plantea una “ecología lingüística” como Ofelia García en 1992-Citado por Baker, hace una analogía con el jardín de flores, jardín de lenguas “Si el mundo tuviera en sus jardines sólo una sola flor, de un color, tamaño; sería aburrido, tedioso, soso, empobrecido el mundo” esa diversidad lingüística requiere una planificación lingüística, una política lingüística y cuidado (Baker 1993:73)

Por eso en este trabajo presentamos una visión de los planteamientos, estudios como los que han puesto en práctica en el Perú, a partir de ello con los recursos propios que el sistema ofrece pueda regularse sin desmerecer a otro y preparar un plan orientado a determinar el uso de una o más lenguas, de una a más culturas, porque la lengua, la cultura se adapta al medio, al contexto natural, y no al revés. Ahora los que aún permanecemos, nos toca dedicarnos a la obra inacabada de quienes forjaron y nos dejaron como una herencia, el mundo se dará cuenta de que aquí nos preparamos con una visión mixta y plural, acorde con la realidad y no a espaldas de ella.

“Antes la planificación lingüística o planeamiento lingüístico como la política lingüística eran sinónimas, ahora la necesidad ha hecho que se trate de diferentes así la planificación lingüística es el conjunto de decisiones adoptadas por una autoridad, en principio gubernamental, para conseguir estos resultados. La política lingüística está constituida por el conjunto de ideas, leyes, regulaciones y prácticas que se dirigen a producir cambios en los comportamientos lingüísticos de una sociedad o de un grupo social” (Siguán 2001:272)

La planificación lingüística como estudio fue empleada por Haugen en 1959 y 1979 tiene 4 pasos:

- 1° Selección de normas, consiste en escoger de varias lenguas o variedades, una para normar o estandarizar.
- 2° Codificación, consiste en grafización, gramatización y lexicación.
- 3° Implementación, consiste en la difusión educativa.
- 4° Elaboración, es el desarrollo funcional, según la terminología.

En su planteamiento invoca el concurso de la lingüística como planificación de Corpus (los dos estadios 2°, 4°) y social como planificación de estatus (los dos restantes 1°, 3°).

Cada paso es secuencial, cada uno es relevante: Joan Ruben (1971) presenta 4 pasos:

1. Detección de hechos
2. Formulación de políticas
3. Implantación
4. Retroalimentación

Joshua Fishman presenta 6 pasos:

1. Toma de decisiones
2. Codificación
3. Elaboración
4. Implementación
5. Evaluación
6. Interacción

En el Perú hay lenguas distintas (44), de las que 43 están en condiciones de marginación y de aislamiento; mientras la civilización pone en peligro de desaparición se necesita políticas de apoyo a estos pueblos, sus formas de vida tradicional, falta incorporar las poblaciones indígenas a la actividad política y cultural del país. La codificación lingüística e identidad colectiva son necesarias porque, para que una lengua sea utilizable ha de tener reglas comunes compartidas por todos los hablantes, lo que otorga a la definición del código un valor singular.

1. El Problema

El Perú enfrenta una serie de problemas, muchas veces, sin solucionar; es un país con diversidad cultural, étnica y lingüística; hubo intentos de homogeneizar y asimilarse a los colonizadores.

Los colonizadores desde el principio juzgaron que la comunicación debía hacerse en su lengua para así estar mejor informados y posteriormente, a raíz de movimientos indianistas se expidió la real Cédula (1691) para castellanizar en tiempo del Arzobispo de Guza, Mollineda.

En 1699 se lamentó en una Carta dirigida al Rey diciendo que los estudiantes indígenas eran lerdos para pronunciar y dar el tono apropiado a las palabras. Carlos III en 1770 promulgó una real cédula donde prescribía que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en las misas dominicas y sólo se hable el castellano; se prohibió la Cátedra de quechua en 1783 que funcionaba desde 1579 en San Marcos; en 1900 un gobernante presenta una ley para el exterminio de la raza aborígen. En 1911 Modesto Málaga, Joaquín Capelo (1914), Alejandro Deustua (1930) reaccionaron contra el indio.

A partir de 1920, lejos de la Universidad aparecen los vanguardistas del indigenismo de clase media, generalmente mestizos, que buscan reivindicar al indígena, sus costumbres, su música, que se traducen en la literatura y el folklore.

En el año 1940 se lleva a cabo el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Patzcuaro México, allí se planteó estimular la divulgación de materiales sobre idioma materno para mejorar la situación socio-política del indígena. En 1944 se establece el "NÚCLEO" por el servicio norteamericano SECPANE.

A partir de 1945 se instalan los primeros proyectos de Educación Bilingüe en el Perú. Es notorio el proyecto de Educación Bilingüe en el Perú. Es conocida la labor de ILV; otros como Warisata en Bolivia y Ojherani en Perú. El otro programa "CRECER" empezó entre 1964 y 1966.

Bajo el gobierno militar del General Juan Velasco Alvarado, 1968 – 75, se da la Ley General de Educación con la oficialización del Quechua para una conciencia nacional: aún no había personas capacitadas, formadas para conducir dicha empresa. Entonces se publicaron gramáticas y diccionarios

en 6 variedades del quechua. Sólo a partir de 1972 se reconoce al Perú como un país multilingüe.

Se han establecido proyectos de Educación Bilingüe como el del ILV de Pucallpa (1934, 1952) CILA (1964) PEEB – Puno (1975), (1980 - 1988) DIGEBIL (1987 - 1992) UNEBI (1996) DINEBI (D.S. N° 018-2001-ED), con la finalidad de capacitar y promover la formación de recursos humanos y expandir en el nivel nacional la educación bilingüe.

Otro problema es si los pueblos aborígenes tiene derechos o no, como cualquier pueblo del mundo. En 1948 la Declaración de los Derechos Humanos considera al individuo como persona. Los derechos colectivos reconocidos por la OIT (1953) y en el convenio 169 de OIT (1989) donde revisa y se interesa por los derechos indígenas; más tarde el convenio es rectificado en 1996 en Guatemala, donde se consagran el respeto a las culturas, formas de vida, tradición y derecho consuetudinario.

En 1989 la OEA, con 35 países americanos y 40 millones de indígenas, aprobó la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Las consultas se hicieron en 1991, 1993 y 1995; en 1997 se aprueba este proyecto; en 1998 se cambia el término pueblos por poblaciones; en 1999 con la participación indígena se analiza y revisa el proyecto; en el 2000 en Canadá se realiza la Asamblea General; el último será en 2005, posiblemente en él se aprobará la Declaración Americana sobre los Derechos de las poblaciones indígenas.

Se ha consagrado otro derecho, el de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, proclamada en Barcelona el 6 de junio de 1996, el cual debe ser respetado en su integridad.

2. Justificación e importancia

- Los valores y fortalezas de la propia cultura deben ser orientados hacia una regulación y uso adecuado, por cuanto se trate de lenguas debe planificarse el uso, la función, la normalización o planificación del estatus, y la normalización o planificación del corpus, con dispositivos, adaptaciones y estilos.
- El respeto a la diversidad es respetar a los pueblos aborígenes, sus derechos, sus lenguas y ecologías.
- La globalización aumenta el contacto de lenguas y cada vez hay necesidad de saber más lenguas; son los bilingües los que deben considerar conflictos

en el entendimiento mutuo, con miras a un orden mundial solitario y dialogante.

- La educación actual ha planteado problemas sobre la mundialización y sus riesgos; la educación intercultural es la esperanza de la educación del siglo XXI; entre sus pilares está el saber convivir con otras naciones.

3. Objetivos

- Recuperación del conocimiento y uso de la lengua.
- Establecer o mantener el corpus de la lengua ya sea por normalización, planificación de estatus, leyes, normas, adaptaciones.

4. Marco teórico

El marco teórico también está en los antecedentes, siguiendo a Haugen (1966) quien plantea cuatro pasos del planeamiento lingüístico (dividido en objetivos, metas, implementación y evaluación): 1° selección, 2° codificación, 3° implementación, y 4° elaboración.

5. Pasos de la planificación

a. Selección

Uno de los aspectos de la planificación lingüística consiste en reconocer las variantes, hacer un diagnóstico del número de hablantes y su distribución geográfica. Se plantea el problema de elegir una perspectiva exoglósica; o si hay lenguas en proceso de consolidación, endoglósica, cuya labor principal es la estandarización.

Como una labor normalizadora los religiosos de la colonia en sus tres concilios (1551, 1567, 1583) acordaron que la cristianización se hiciera en lenguas nativas, de uso normal; desde el segundo concilio reclaman que sea en una variedad uniforme de la lengua nativa, para que la doctrina fuese más comprensible; en el tercer concilio (1583) después de comprobar que se hablaba el aimara en 10 lugares diferentes, en los territorios de los aimaras, canas, canchis, contes, collas, lupacas, pacajes, charcas, carangas, quillacas, se adoptó la variedad más sencilla, práctica y sin representar las laringalizadas. La variedad conciliar naturalmente era la de Charcas; los religiosos dominicos estaban concentrados en ese lugar, por lo que el aimara conciliar obtuvo mayor prestigio, los demás quedaron en segundo plano; en esta variedad se redactó una pequeña gramática y un vocabulario y primera documentación lingüística

en aimara. En buena cuenta ese trabajo fue hecho por un equipo integrado por el padre Alonso Barzana, Valera y otros, a diferencia de lo que ocurrió con el quechua, cuyo material que fue trabajado por un solo autor en 1560 responsable de la gramática y lexicón que documenta una variedad de la costa, por ser la más práctica. Posteriormente aparecen escritos en aimara de otras variedades como el potosí, lupaca, collagua, donde se advierte una actitud de recuperación.

Sobre las lenguas de los Andes, ahora se sabe que no sólo son esas dos, sino también el jacaru de dos mil hablantes; cuando en 1975 se escribieron las 6 gramáticas y 6 diccionarios, se olvidaron, por no decir desconocieron, esas dos lenguas, se tuvo que esperar los trabajos de Hardman, Farfán, Grondin, Yapita, E. Ross, especialistas de esa época, para conocer la existencia del jacaru y aimara.

Se está realizando la estandarización ortográfica del quechua, pero existen regionalismos del quechua; las imposiciones paternalistas hacen que cada vez se acepte la fragmentación y no la unidad de esta lengua. El quechua se habla en 7 países: Argentina, Bolivia, Chile, Perú, Brasil, Ecuador y Colombia con una población de 8 millones. Hay movimientos mesiánicos que buscan el retorno del Tahuantinsuyo, pues este imperio tenía a la llegada de los españoles, en 1531, un ámbito geográfico extenso, desde Pasto (Ecuador) hasta el Bío Bío (Chile). La estandarización puede comprender niveles lingüísticos, históricos, pedagógicos y sociales.

b. Codificación

Es “la transformación llevada a cabo por el hablante, de una representación en una estructura lingüística. En ella hay que diferenciar tres niveles: semántico, sintáctico y fonológico” (W. Abraham 1981:100).

Es objetivizar, postulando la ortografía, gramática y el léxico. Es de índole netamente lingüística.

Grafización. Elección de un sistema de escritura tomando en cuenta el aspecto lingüístico para graficar los sonidos de manera unívoca; el aspecto pedagógico en el que se considera el tiempo, el esfuerzo en el aprendizaje; el sociológico que atiende al contexto, la tradición escrituraria pre-existente y la práctica mecánica.

Gramatización. Elaboración de la gramática que usa los conceptos de lo correcto en el hablar y escribir; podrían considerarse gramáticas históricas de autoridades y populares.

Lexicación. Codificación del vocabulario que busca el inventario de la lengua, los recursos propios, la autenticidad de la lengua; podría estar abierta a los préstamos lexicales, etc.

Estos intentos de estandarización o normalización parten de la labor de los religiosos, luego de los pedagogos y literatos, de los usuarios aunque antes se buscaba una grafización práctica y sencilla, con tendencia a la castellanización, ahora se busca una grafización que sea aceptada por todos los hablantes, una escritura normalizada con una planificación del corpus, porque escribir es obedecer normas y no escribir en forma arbitraria. Hubo muchos intentos de grafización, desde la colonia cada autor utiliza signos del castellano, como el alfabeto del CALA (en Bolivia) desde 1928 para traducir la Biblia, hasta que en 1932 la Comisión convocada por la Dirección Indígena del Ministerio de Instrucción del Perú (Luis E. Galván, Toribio Mejía Xesspe, Alejandro F. Hinojosa, Julio C. Tello, José Angel Escalante, Horacio Urteaga) aprueba las treinta y dos letras para el “Runa Simi, Aqé-arú, Aimara, Chinchaysuyo y el Huanca”, por primera vez es de corte fonético articulatorio.

En 1939 el XXVII Congreso Internacional de Americanistas aprueba las 31 letras. En 1944 la Academia de la Lengua Quechua y Aymara de Puno aprueba 44 letras como “Alfabeto funcional trilingüe”, que fue adoptado por Bolivia en 1954.

En 1948 aparece el trabajo de Harry Tschopik “Aymara texts; Lupaca dialect”. Farfán (1955) es un autor quechua hablante del Cuzco; quien hace un uso sistemático de las grafías.

Los trabajos de Hardman y seguidores utilizan los 26 consonantes a diferencia de P” en vez de “p” y las tres vocales.

En Cochabamaba (Bolivia) en 1983 con la participación del Ministerio de Educación, Instituto Boliviano de Cultura y otras del Perú aprueban el “Alfabeto Único” para el Quechua y el Aimara; meses después, en el mismo año se reunieron en Lima (Perú) los mismos de Bolivia y de Perú, donde aprueban el “Pan Alfabeto” de 3 vocales aprobado por R.M. N°. 1218-85-ED del 18 de noviembre de 1985. Este alfabeto oficial está en vigencia en todos los niveles del Ministerio de Educación; instituciones que antes escribían

con el alfabeto de CALA, ILV ya están usando este último. Como se adelantó, la lengua Aimara no sólo se habla en Perú y Bolivia, sino en Chile y Argentina. Los lugares del Perú no mencionados en 1983 son Moquegua y Tacna, éste último no usa en su integridad el "Alfabeto Oficial" donde alternan 27 consonantes en vez de 26, diptongos en vez de CV o monoptongos, sonorización en vez de sordas. Se necesita reunir a los aimaras de esos 4 países para hacer un nuevo alfabeto, para redactar la morfología y la sintaxis; el proceso de grafización no está terminado, corresponde a un proceso continuo de cambios. Así pues, las gramáticas no están completas, los que siguen a M. Hardman continúan afirmando que en el verbo aimara no hay modos, que la sintaxis es breve, que la semántica está atravesada por los postulados lingüísticos.

Algunos reclaman que debe escribirse una gramática monolingüe, cuando el léxico no está aún normalizado.

Siempre una gramática está acompañada de un vocabulario; allí deben estar registradas las variedades. En un proceso de configuración del léxico se van inventariando los vocablos en diccionarios, enciclopedias, tesoros, diccionarios plurilingües y diccionarios monolingües de lenguas nativas.

A raíz del tercer concilio límense, se publica la *Doctrina Cristiana*, allí está la gramática y el "vocabulario" que contiene abreviaturas, categorías y variedades, Bertonio publicó en orden alfabético como "silva de frases". En 1905 usa el término políglota para registrar variedades del Quechua y Aymara otros nombres que se usan son diccionario, componente léxico de la gramática, diccionario bilingüe. Pese a ello la lexicografía aimara no ha solucionado problemas de categorización, tales como sustantivo, verbo, adjetivo, la categoría fonética, ortográfica, gramatical y lexical, de ahí que se siga escribiendo como se pronuncia y no como debiera ser; no están solucionadas las acepciones, definiciones, solo son esbozos, raíces; falta la parte sintagmática, como la del contexto, frases, refranes; falta la fase paradigmática, los sinónimos, antónimos, homónimos, sólo hay equivalencias, no hay las denotaciones y connotaciones como las polisemias.

Un ejemplo del diccionario bilingüe se puede ver en Günther Haensch, que anota tres aspectos: selección de entradas, recolección de material y estructura del diccionario bilingüe, siguiendo el orden siguiente: a) el enunciado del tema; b) la transcripción fonética entre corchetes; c) la indicación de la categoría gramatical; d) variante ortográfica o regional; e) acepciones numeradas; f) los modismos y locuciones.

c. Implementación

Es parte de la política lingüística que pone en marcha las decisiones tomadas, las alternativas, siempre buscando la solución en el ambiente donde se habla la lengua. Es un paso eminentemente técnico.

En 1575, el virrey Toledo al reconocer sobre las lenguas que se hablaban en el Perú como quechua, aimara, puquina, uruqilla, mochica o yunga, posteriormente culli, tallán, chango, cunza, oficializó por primera vez las tres primeras lenguas en Arequipa, denominándolas "lenguas generales"; desde entonces se elaborarían gramáticas en dichas lenguas; después, la castellanización vía educación deja de lado esta proclama. Hasta que en el primer gobierno de Belaunde (1963-1968), con la orientación del neoindigenismo de la sección popular, el campesino puede conducir la acción del estado; posteriormente bajo la dictadura militar del general Juan Velasco Alvarado (1968-1975) se da la Reforma Agraria (Decreto Ley N° 17716-1968). Esta ley de tipo socioeconómico es precursora de las futuras leyes; se basa en un colectivismo antiguo con esquema de producción precolonial; trata de restringir el aspecto rural, evita el aumento de los minifundios, favoreciendo la salud rural, y el crecimiento de la escuela rural.

En 1972 se promulga la ley general de educación; Decreto Ley N 19326-1972. Esta ley sólo oficializa el uso del idioma vernáculo como puente de transición necesario para la castellanización; no favorece a las lenguas nativas, favorece la erradicación de sus lenguas. Es un primer intento para definir una política oficial de educación bilingüe.

Los campesinos han sido protagonistas de muchos movimientos reivindicatorios tales como el taki oncoy (taki unquy) de 1565, por el retorno de la religión del Tahuantinsuyo; la revolución de Túpac Amaru, con Túpac Catari de 1780, protestando contra los abusos en las minas, abusos de autoridades, castigos personales y abandono de servicios educativos; los levantamientos de Atusparia, en Áncash, de Rumi Maquí, Teodomiro Gutiérrez y de Juan Bustamante 1923 en Puno; estos movimientos fueron liderados por personas que sabían leer y escribir, como lo prueban las cartas y denuncias de Francisco Chillihuani (Lauramara), Santos Rimachi (Yaurisque), Faustino Mendoza (Maquera), Ezequiel Urriola (Puno), Domingo Huarca (Espinara).

José Antonio Encinas (Puno) propone una "Escuela Nueva" que revalore la organización social del campesino, una escuela con libertad de pensamiento, de análisis crítico, donde los contenidos partan del medio socio-cultural.

Encinas es el precursor de la educación bicultural en la región sur andina; sus seguidores como Francisco Ayulo, Julián Palacios Ríos cuestionan la tesis de que las lenguas quechua y aimara deban usarse en la educación de los niños campesinos.

María Asunción Galindo realizó en Ojherani (Uxirani), Puno, una experiencia educativa de educación bilingüe entre 1940 y 1951 en el marco de las brigadas de culturización indígena, tal como hubo en la escuela de Warisata de Bolivia.

Volviendo a las leyes, en 1972 la Ley General de Educación D.L. 19326-72 promueve el uso del idioma nativo como fuente de transición. La oficialización del Quechua D.L. N° 21456-75 es un proyecto audaz y creativo, pero no señala cuál variante de esta lengua se enseñaría en el futuro, y cuál se usaría en la Corte de Justicia, mientras otras lenguas continuarían viviendo al margen de la civilización hispánica.

La Constitución Política del Estado de 1979 trata sobre la discriminación, la educación bilingüe, los medios de comunicación, la oficialización en lugares donde se hable y el requerimiento de intérpretes ante la justicia.

La Ley General de Educación N° 23384-82 anuncia que en las comunidades cuya lengua no es el castellano se inicie la alfabetización en la lengua autóctona, con tendencia a la castellanización.

El Plan de Educación de Izquierda Unida (1983) plantea como uso oficial, en zonas de población quechua, aimara, que las oficinas atiendan en esas lenguas, las universidades deben ofrecer como cursos, que el Ministerio de Educación debe estudiar y proponer la escritura de esas lenguas.

La Ley Magisterial N° 24029-84 dispone que las universidades y los Institutos Pedagógicos difundan en la formación profesional de sus estudiantes el conocimiento de culturas y lenguas nativas.

El Plan Nacional de Regionalización dispuesto por la Ley N° 23878-84 debe considerar el proceso histórico cultural a partir del cual será posible definir la identidad de la región.

Existen ya otros documentos oficiales como la oficialización del Alfabeto Quechua y Aimara por R.M. N° 1218-85-ED; la Ley General de Comunidades Campesinas N° 24656-87; el Proyecto de Ley de Educación Bilingüe de 1987; la Oficialización del Quechua en la Región Inca (1991) según la cual "La Educación Bilingüe Intercultural (EBI) se fomentará en todos los niveles y modalidades...".

En las poblaciones hispano-hablantes el sistema de educación peruano incluirá contenidos referentes a las culturas y lenguas existentes en el país y, cuando sea posible, la enseñanza de alguna lengua vernácula.

La Constitución Nacional del Perú de 1993, en su Art. N° 48, declara: "Son idiomas oficiales el Castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes".

La política nacional sobre lengua y cultura en la Educación del 2002 del Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural DINEBI, señala que la diversidad es una posibilidad de riqueza; que es necesaria la difusión de las lenguas para que no caigan en la extinción, que se debe asegurar la comunicación en esas lenguas y preservar el derecho a la educación de todos sin discriminación; fomentar una educación intercultural, que es el cultivo de la diversidad para consolidar la democracia; que es necesario el pluralismo y la renovación de prácticas pedagógicas para la formación de docentes y actualización del currículo diversificado e integral.

Remitiéndonos a antecedentes históricos, tenemos que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos fundó la cátedra de "Lengua General de los indios" en 1579, que después fue suprimida en 1783, pese a ello la cátedra de Quechua continuó hasta 1946. Pasaron 18 catedráticos, 4 de los catedráticos publicaron textos (los 3 escribieron sobre Arte - Vocabulario) (Meneses 1982). Posteriormente, en 1986 se dicta Fonología Quechua, Morfología Quechua, Quechua I y Quechua II dentro del Área Andina (La lingüística estaba dividido en áreas como Andina, Amazónica, Hispánica y Aplicada; cada área se preocupaba por el estudio de las lenguas, y de la enseñanza). A partir de 1992 se ha estructurado, dentro del currículum integrado, en Gramática de una Lengua Andina, I y II (Quechua), Lengua Nativa I y II (Quechua) esto también se da para otras lenguas andinas y amazónicas como trataremos más adelante.

Con respecto a la lengua aimara, los trabajos publicados datan en 1583 a 1625, de allí hay un vacío hasta 1759 que aparece el trabajo de Francisco Mercier y Guzmán, después en 1800, 1816, 1872, 1890, 1894 de extranjeros, en creciente hasta la actualidad (Huayhua 2001:58). En la Universidad se dictó como Lingüística Aru, Sociolingüística Andina y a partir de 1992 se están dictando los cursos Gramática de una lengua Andina I y II (Aimara), Lengua Nativa I y II (Aimara), Lingüística Histórica Andina, Lingüística Aru, Sociolingüística Andina.

Con respecto a las lenguas amazónicas, a partir de 1993 está dictándose Lengua Nativa I y II (Aguaruna, Shipibo), como un hecho histórico se considera que la Universidad de San Marcos haya permitido desde 1999 el ingreso libres a los indígenas amazónicas (10% del total) a diferentes escuelas, así en lingüística cada año ingresan un promedio de 3 alumnos. Pensamos que esto facilitará la educación superior, al regresar al lugar de origen ellos como profesionales investigarán, harán extensiva la tarea en zona aisladas de la capital: promoción de las lenguas, modernización o estandarización, desarrollar la lengua y cultura.

d. Elaboración

Es la etapa donde se afinará la sintaxis, la lengua será escrita con mayor precisión, rigurosidad y transparencia; puede estar en manos de maestros, poetas, escritores, pensadores, científicos. Es de índole más educativa.

Es la labor de afianzamiento de la lengua estándar y su modernización constante.

La lengua, al ser utilizada en la literatura y la ciencia, debe tener reglas comunes compartidas por todos los hablantes, como signo de identidad y signo de lealtad; como ya se ha decidido su estandarización supera las críticas, las academias preservan solidariamente, no con el fin separatista, sino de identidad y lealtad, ya los medios escritos recrean las escrituras como del quipu, de la quilca, de los tejidos donde permanece la escritura aimara, de manuscritos que transmiten una civilización con propia religión, cada vez más investigados por filólogos, historiadores y arqueólogos. Podemos agregar el cultivo artístico de la lengua (creación literaria).

Así, como decía Juan Carlos Moreno Cabrera, el origen de las grandes lenguas es muy humilde, no descartamos que después de varias generaciones algunas lenguas aborígenes puedan alcanzar un estatus de prestigio con la modalidad de refinamiento, precisión en la comunicación a través de Internet, TV, programas de multimedia, etc.

Conclusiones

1. La planificación lingüística y la política lingüística para algunos autores son sinónimos; en la medida en que hay más profundización, ambos conceptos se separan: uno, para la planificación consciente del desarrollo lingüístico y sociolingüístico de la comunidad de hablantes; y el otro, para las decisiones políticas en los asuntos lingüísticos de una comunidad.
2. Hay tipos, pasos, objetivos o metas que han sido señalados por los sociolingüistas.
3. Los movimientos reivindicatorios de los pueblos surgen porque el sistema educativo está al margen de la realidad del país.
4. El Perú es un espacio geográfico con diversidad lingüística; por eso la planificadores optan para el siglo XXI por una educación intercultural.
5. En política se prefiere hoy la educación intercultural para que todos nos conozcamos mutuamente, aprendamos a convivir y aportemos cada uno la riqueza de su diversidad; cada lengua, cada cultura encierra un tesoro y ofrece nuevas puertas de ingreso al presente y con una clave de acceso al futuro.

Referencias bibliográficas

- BAKERS Collin. (1993). 1997. *Fundamentos de educación Bilingüe y Bilingüismo*. Ed. Cátedra. Madrid.
- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo. 1983. *Multilingüismo y defensa Idiomática*. CILA, doc. Trab.Nº. 46. Lima.
- COOPER, R. I. (1996). 1997. *La Planificación Lingüística y el cambio social*. Cambridge: University Press.
- GARVIN, Paul y Yolanda LASTRA de SUAREZ. 1974. *Antología de Estudios de Etnolingüística y sociolingüística*. U.N.A.M. México.
- GODENZZI, Juan Carlos. 1987. *Lengua, Cultura y Región*. Centro de Estudios Rurales "Bartolomé de Las Casas". Cuzco.

- HORNBERGER, Nancy H. (1988) 1989. *Haku yachaywasiman: La Educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Programa de Educación Bilingüe de Puno. Puno.
- HUAYHUA PARI, Felipe. 2001. *Gramática Descriptiva de la Lengua Aimara*. Arco Iris S.A. Lima.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos. 2000. *La Dignidad e igualdad de las lenguas*. Alianza Editorial. Madrid.
- SIGUÁN, Miguel. 2001. *Bilingüismo y Lenguas en contacto*. Alianza Editorial. Madrid.
- STECKBAUER, SONJA M. 2000. *Perú: ¿Educación bilingüe en un país plurilingüe?* Iberoamericano, Frankfurt, Main. Madrid.

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN BILINGÜES AMAZÓNICOS*

Pedro Manuel Falcón Ccenta
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Introducción

El presente estudio nos plantea las posibilidades de identificar los factores que condicionan las actitudes lingüísticas de dos poblaciones indígenas amazónicas peruanas con el fin de comprender, con mayor objetividad, la predisposición valorativa de los usuarios indígenas hacia su propia lengua y hacia el castellano; la identificación con su grupo y con la sociedad nacional en su conjunto. Así mismo, nos permite en primer lugar evidenciar elementos sociolingüísticos y culturales conducentes a bosquejar una configuración del escenario en el que desarrollan sus actividades; en segundo lugar, destacar los tipos de relaciones que establecen con miembros indígenas al interior de sus comunidades y con aquellos que no lo son tanto al interior como al exterior de sus comunidades.

Los grupos etnolingüísticos a los que nos referimos, ashaninka y aguaruna, son los de mayor importancia en el Perú, en el espacio amazónico, por su población, extensión demográfica y por sus antecedentes históricos. Según el último censo oficial de 1993, la población ashaninka alcanza a 50 791 personas y la aguaruna a 41 739 (Instituto Nacional de Estadística e Informática. Perú).

En este marco, la investigación que presentamos compromete las actitudes vinculadas a las lenguas, L1 y L2, a la identificación con sus grupos y sus implicancias en el proceso mismo de la formación escolar y su integración con la sociedad hegemónica. Fasold (1996:231) sostiene: "A menudo las actitudes lingüísticas son el reflejo de actitudes hacia miembros de grupos étnicos diferentes. Existen pruebas de que las actitudes ante la lengua pueden influir en la manera en que los profesores tratan a los alumnos...". Es en este sentido, que nosotros consideramos relevante analizar aspectos relativos al proceso de escolaridad comprometidos con niveles de autoestima; soportes socioculturales y lingüísticos, y por supuesto redes de interacción social.

* El presente artículo es parte de la investigación "Actitudes lingüísticas de poblaciones indígenas en la Amazonía peruana" CILA 2003. El equipo estaba integrado por los profesores Pedro Falcón, Elsa Vélchez, Minnie Lozada, Alicia Alonzo y los colaboradores Maggie Romani y Jairo Valqui.

Hay estudios que destacan de manera referencial aspectos relativos a las actitudes de los indígenas amazónicos como son el publicado por Bárbara Trudell (1995): “Más allá del aula bilingüe”; Falcón, Lozada y Alonzo (2000) en la Revista Letras N°s 99-100, pp.151-172: “El desarrollo del castellano de los hablantes indígenas amazónicos en la escuela limeña”; y el trabajo inédito de Falcón y Alonzo (2001): “El castellano como segunda lengua por parte de universitarios indígenas amazónicos residentes en Lima”.

Por ello, asumimos que los resultados de este estudio contribuirán a un mejor entendimiento de la predisposición valorativa hacia la lengua indígena y el castellano, así mismo permitirán la caracterización de factores que condicionan las actitudes hacia la L1 y L2, el grado de identificación con su grupo y la sociedad mayor que sin duda serán de mucha utilidad para las autoridades educativas tanto en su reconocimiento de tal situación como en su incorporación en los lineamientos de política educativa y planificación lingüística.

Los indígenas amazónicos constituyen sectores sociales política, educativa y económicamente todavía ignorados y no comprendidos por el Estado y la sociedad hegemónica. Ello implica, en muchos indígenas amazónicos, la aceptación de su inferioridad respecto de la clase no indígena. En términos lingüísticos, la aceptación de una lengua superior que en última instancia compromete la desaparición sistemática de las lenguas indígenas amazónicas, por ende, la destrucción y aniquilamiento de patrimonios vivos y despersonalización del individuo amazónico.

Metodología

Siguiendo a Fasold (1996), la investigación tiene una orientación mentalista de la actitud lingüística, incidiendo fundamentalmente en los aspectos afectivo y cognoscitivo; así, un estudio sociolingüístico contendría un componente básico de tipo cognoscitivo, en cuyo caso confluirlían las percepciones, creencias y estereotipos que el hablante tenga acerca de los hechos lingüísticos.

Si bien las actitudes hacia la lengua suelen expresarse en términos meramente afectivos, su definición se amplía incorporando todos los tipos de conducta relacionados con la lengua, actitudes sobre la conservación de la lengua, desplazamiento de lengua, etc.

Según Fishman en Etxebarria A Maitena (2001), hay buenos resultados en investigaciones llevadas a cabo en contextos sociales multilingües, los mismos que forman parte, inclusive, de acciones vinculadas con proyectos de política y planificación lingüística.

Los datos que presentamos son producto de la investigación de campo que se llevaron a cabo en dos regiones de la Amazonía peruana. En Selva Central, donde se ubican, entre muchas otras, las comunidades ashaninka de Pucharini, Centro Pumpuriani y Bajo Chirani; en la selva norte, donde se encuentra la comunidad aguaruna de Chipe.

Las técnicas utilizadas responden a patrones vinculados a la tradición cualitativa. Estas fueron, principalmente, los cuestionarios, las entrevistas y la observación. En el primer caso, el instrumento se elaboró al amparo de las variables: tiempo de residencia, género y grado de instrucción, contactos sociales, uso de lenguas, etnocentrismo y valoración hacia las lenguas. El método corresponde al tipo de preguntas cerradas, cuyas respuestas tienen fundamentalmente elecciones múltiples. Sin embargo, debemos indicar que a pesar de que el formato presentaba las características antes mencionadas se dio cierto margen de libertad en las respuestas. Así mismo, en el caso de los ashaninka, se realizaron entrevistas semiestructuradas dirigidas especialmente a las personas representativas de las comunidades nativas, toda vez que los participantes¹ en la aplicación del instrumento teníamos estrecho contacto con los miembros de las comunidades de este grupo. Complementariamente, se estructuró una guía de observación para que los miembros del equipo accedamos al levantamiento de datos e información sin interferir mayormente en las actividades cotidianas de los indígenas amazónicos de las comunidades seleccionadas.

Panorama histórico

El contacto de las poblaciones amazónicas con grupos andinos, misioneros, conquistadores y otros agentes se ha producido aproximadamente a partir del siglo XVI; en el caso aguaruna un tanto más tardío respecto del ashaninka. Las vías de contacto empleadas para tal fin fueron físicas, sociales, lingüísticas, ampliándose en la actualidad a dimensiones físico-geográficas, ideológico-jurídicas y lingüístico-culturales.

1. Equipo del proyecto "Actitudes lingüísticas de poblaciones indígenas en la Amazonía peruana" CILA-UNMSM 2003.

En la actualidad, la población aguaruna tiene un entorno constituido por ribereños, campesinos, mestizos, colonos con quienes hay una distancia física, social y cultural significativa; mientras que los ashaninka tienen un entorno geográfico constituido, fundamentalmente, por mestizos y colonos con quienes se ha establecido una relación geográfica y social de dependencia, dominación y marginación.

En ambos grupos, las exigencias actuales de representatividad en el contexto peruano los han llevado al nombramiento de autoridades y dirigentes que no estaban contemplados en los patrones tradicionales de organización: Agente Municipal, Jefe, Teniente Gobernador, Promotor de Salud, etc. bajo normas evidentemente alejadas de la realidad indígena amazónica. Sin embargo, no es raro observar en los grupos ashaninka y aguaruna, con mayor recurrencia en este último, la participación de personajes tradicionales, quienes no siempre son alfabetos, pues en muchos casos son monolingües vernáculos o con uso incipiente del castellano como L2.

En los últimos 25 años, se han conseguido en el ámbito internacional logros como el reconocimiento legal de las lenguas amerindias por parte de la UNESCO y la OIT; en el ámbito nacional, se han bosquejado diseños de algunas estrategias políticas y administrativas con la participación del Estado, instituciones e indígenas, pero aún falta construir un diagnóstico real y profundo de la situación actual de los indígenas y sobre todo una planificación educativa y lingüística en la que se involucre a esta parte de la población peruana y se desprenda de allí la construcción de cambios estructurales que reviertan en los campos político, educativo y económico en beneficio de la mayoría de comunidades indígenas amazónicas en el marco de la realidad actual.

Un aspecto a tomarse en cuenta en la estructuración de un diagnóstico, consideramos, es la **evaluación de las actitudes lingüísticas** tanto de los indígenas como de los no indígenas.

Descripción del estudio

Caso ashaninka

En el valle del Perené, registramos 49 cuestionarios distribuidos en las comunidades nativas de Pucharini, Centro Pumpuriani y Bajo Chirani; 30 corresponden a adultos (de 26 a 50 años), 13 a jóvenes (de 15 a 25 años), y 6 a adultos mayores (más de 50 años).

El 57.14% de indígenas ashaninka encuestados residen en su comunidad de origen; el 14.2% es proveniente de otras comunidades desde hace más de 20 años; el 12.2%, desde hace 10 años; el 12.2, desde hace 5 años; y el 4% desde hace 20 años.

Los datos nos permiten señalar que el mayor porcentaje de los ashaninka oriundos de sus comunidades donde residen son adultos y adultos mayores; mientras que los jóvenes, en una proporción relativamente baja, han migrado de otras comunidades alejadas a otras cercanas a pueblos de colonos.

Así mismo, podemos sostener que los que establecen una mayor fluidez en las relaciones sociales son los jóvenes y adultos varones, así como algunas mujeres jóvenes que han recibido formación primaria y, en pocos casos, secundaria.

Es relevante anotar que las comunidades ashaninka en el valle del Perené establecen contactos sea permanentes o esporádicos con agentes sociales no ashaninka, dependiendo de su cercanía o lejanía a centros poblacionales, es decir, dependiendo de la configuración sociocultural que presenta el área en la que se hallan ubicadas. Hay algunas como la comunidad nativa de Pucharini que está enclavada en un espacio rodeado de población colona, siendo muchos mestizos miembros de la C.N antes mencionada.

Desde otra perspectiva, los ashaninka del valle del Perené han mostrado una trayectoria de contacto cada vez más intensa con el mundo exterior, ya sea con andinos, colonos, conquistadores, misioneros siempre en condiciones de desventaja y sumisión forzada. A pesar de que el territorio ashaninka fue objeto de incursiones muchas veces violentas por parte de los agentes foráneos, la conservación de los patrones culturales básicos del grupo se han mantenido. Durante la etapa de violencia terrorista que vivió el Perú en la década de los ochenta y parte de los noventa, los patrones lingüísticos y culturales, relativamente, se han revitalizado, diríamos, como consecuencia natural de sobrevivencia del grupo.

En las zonas de contacto permanente, podemos evidenciar que los jóvenes cuya L1 es ashaninka, a pesar de que manifiestan estar orgullosos de su lengua, no la usan sino esporádicamente al interior de sus comunidades, prefiriendo el uso del castellano y adoptando patrones culturales ajenos a los suyos.

Parece entonces aflorar un sentimiento encubierto de malestar y minusvalía lingüística vinculando su afectividad y conocimiento en mayor proporción hacia la lengua castellana. La mayoría de los jóvenes responden que los viejos

los únicos que hablan más la lengua nativa; mientras que los adultos consideran que tanto los adultos como los viejos lo hacen frecuentemente.

En consecuencia, como se puede advertir, los jóvenes son agentes de un proceso de cambio acelerado que trasciende los propios esquemas lingüístico culturales, pues la búsqueda de “progreso” los lleva a insertarse en la sociedad mayor en condiciones de clara desventaja. Evidentemente, en países como el nuestro, puede decirse que como el ser indígena no es motivo de admiración sino, por el contrario, de marginación, es comprensible que sus miembros sean proclives a despojarse de su lengua, de sus símbolos sociales, culturales que les impiden el acceso a la ciudadanía. La pérdida de estos valores y símbolos, inherentes al individuo, repercute en su proceso de desarrollo en tanto ser humano; particularmente en aspectos sociales, educativos y, por supuesto, económico. Es en este contexto que en las últimas décadas se ha incrementado la migración de jóvenes, hombres y mujeres de poblaciones indígenas amazónicas ashaninka a zonas urbanas, incluida Lima, asentándose fundamentalmente en las periferias de las ciudades. Por ello, consideramos, en función a los resultados (parciales) de la investigación que realizamos, el cada vez más significativo proceso de migración de los jóvenes entre 15 y 26 años, los mismos que están contribuyendo con la pérdida paulatina de la identidad lingüística y cultural de la población ashaninka. Este proceso influye negativamente en la formación académica y personal del individuo ashaninka, reforzando la marginación que han sufrido a través de su historia, siendo relegados a escalas más bajas dentro de la sociedad hegemónica.

A partir de estas consideraciones, creemos relevante ampliar el levantamiento de un diagnóstico actualizado que involucre aspectos educativos formales e informales de los indígenas y no indígenas, enfatizando el conocimiento de la realidad lingüística y cultural del país así como la configuración sociolingüística de la Amazonía a fin de implementar una política lingüística y planificación educativa, acorde con las necesidades reales de esta región.

Es imperativo sensibilizar a todos los agentes sociales de la existencia de sociedades amazónicas con características propias y que forman parte de la sociedad peruana. A través del tiempo, estos grupos han ido construyendo escenarios de resistencia en una relación desigual con la sociedad hegemónica que podría, en un plazo no lejano, acelerar el desplazamiento de la lengua indígena.

Caso aguaruna

En el caso de los aguaruna, se aplicaron 34 cuestionarios en la comunidad de Chipec, distrito de Imaza, departamento de Amazonas. Del total, 10 corresponden a adultos y 24 a jóvenes. Con respecto al tiempo de residencia, el 76% reside en su comunidad de origen; el 11% que proviene de otras comunidades reside en Chipec desde hace 10 años; y un 14% lo hace desde hace 20 años.

A diferencia de los ashaninka, las comunidades aguarunas mantienen cierta distancia geográfica y social con los no indígenas. Si bien, especialmente los jóvenes, establecen una relativa fluidez de interacción social con los no indígenas, así mismo, si bien se va generando en forma progresiva una dependencia económica, política, educativa y religiosa con el mundo exterior, existe una lealtad lingüístico-cultural muy marcada en el grueso de la población aguaruna, mostrando una mayor identificación con su lengua y sus patrones culturales.

La totalidad de jóvenes y adultos entrevistados hacen uso de su lengua sin prejuicios de ninguna clase; convierten a esta en un instrumento de cohesión al interior de sus comunidades y a nivel del grupo en su conjunto.

Los entrevistados muestran una valoración y actitud positiva hacia el castellano, pues consideran que este constituye un vehículo importante para el proceso educativo, la interacción social y el intercambio comercial con el mundo exterior.

El escenario de globalización en que vivimos también los involucra e influye sobre todo en los jóvenes aguaruna; esta influencia cuyos vehículos son la lengua y patrones culturales ajenos a la propia se constata en el campo comercial, a partir de una relación desigual entre el mestizo y el aguaruna; en el proceso educativo, a través de conflictos entre la visión y lengua foránea del maestro con la visión y lengua aguaruna de los alumnos y de la comunidad. Evidentemente estos elementos repercuten en el proceso de integración en la sociedad mayor e inevitablemente la segregación y marginación más allá de la lengua y cultura del individuo con sus diferencias y sus valores.

No olvidemos que uno de los factores de mayor resistencia a los impactos políticos, sociales, legales y educativos hasta ahora está centrado en la historia de los aguaruna, quienes se constituyeron en un grupo guerrero bien organizado capaz de repeler con éxito ataques desarrollados por los conquistadores,

colonizadores, misioneros, etc. característica que les ha permitido, a través del tiempo, ser menos vulnerables que los ashaninka, pero ¿por cuánto tiempo más?

Los aguaruna tienen un mayor arraigo en la conservación de los valores tradicionales básicos y evidentemente la lengua es un vehículo importante para la cohesión del grupo; sin embargo, es relevante observar lo que está pasando con ya no pocos jóvenes aguaruna que se sienten segregados y relegados por los mestizos y por la sociedad, por lo que consideran que la única manera de “progresar” es vía el uso del castellano, acceder a las ciudades importantes de la zona, de la costa, incluso de Lima. Esto quiere decir que se podría estar gestando una serie de condiciones para el abandono sistemático de patrones socioculturales del grupo, desplazamiento de la L1 y consecuentemente el resquebrajamiento de una actitud de valoración, orgullo e identidad con sus raíces que, indudablemente, repercutirían en su inserción a la sociedad mayor, cuyas dificultades de adecuación social, cultural y lingüística influirían en la estratificación social, en su perspectiva de desarrollo académico y laboral.

Conclusiones

1. Las actitudes lingüísticas de los ashaninka y aguaruna están vinculadas en menor y mayor proporción, respectivamente con la identidad del grupo.
2. Los jóvenes son agentes que evidencian sistemáticamente una sobrevaloración de la lengua castellana, en tanto vehículo instrumental para la integración con la sociedad mayor.
3. Las variables edad y etnocentrismo reflejan en ambos grupos (con mayor intensidad en los ashaninka) una tendencia de abandono de las prácticas tradicionales y una actitud sistemática desfavorable hacia sus lenguas maternas. En el caso aguaruna, parece establecerse con relativa fortaleza un mayor vínculo sentimental, afectivo hacia la L1.
4. Es imperativo ampliar y profundizar la evaluación de los factores que condicionan las actitudes hacia las lenguas en otros grupos indígenas y no indígenas que a su vez sirvan de base para implementar los lineamientos de política y planificación lingüística y educativa en una perspectiva de valoración no solo de las lenguas y culturas amazónicas, sino del individuo indígena y la comprensión, tolerancia y respeto por parte de los no indígenas dentro y fuera de las comunidades nativas.

Referencias bibliográficas

- BAKER, Collin. 1997. *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Editorial Cátedra. Madrid.
- CARAVEDO, Rocío. 2001. *Varietades lingüísticas y relaciones interculturales. Reflexiones sobre el español en el Perú en Interculturalidad*. Comp. María Heise. FORTE-Pe y Ministerio de Educación; pp. 215-230. Perú.
- ETXEBARRÍA, A. Maitena 2001. *Principios y Fundamentos de Sociolingüística*. Editorial de la Universidad del País Vasco. Madrid.
- DAWIS, Robyn .1983. *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*. Limusa. México.
- FALCÓN, Lozada y ALONZO. 2000. "El desarrollo de los hablantes indígenas amazónicos en la escuela limeña". En *Revista de Letras-UNMSM*, N° 99-100; pp. 151-172. Lima.
- FASOLD, Ralph . 1996. *La Sociolingüística de la Sociedad*. Editorial Visor Libros S L. Madrid.
- GLEICH, Uta Von. 1989. "Actitudes lingüísticas entre hablantes bilingües de Ayacucho". ed: Luis Enrique López, Ines Pozzi-escot, Madeleine Zúñiga. En *Temas de Lingüística Aplicada* . Editores. Concytec/ GTZ; pp. 97 – 122. Lima.
- STECKBAUER, Sonja M. 2000. *Perú: ¿educación bilingüe en un país plurilingüe?* Editorial Frankfurt/Main. Madrid.
- TRUDELL, Barbara. 1995. *Más allá del aula bilingüe*. Ministerio de Educación e ILV. Lima.
- ZÚÑIGA, Madeleine, SÁNCHEZ, Liliana y ZACHARÍAS, Daniela. 2000. *Demanda y necesidad de educación bilingüe*. Ministerio de Educación-GTZ-KFW. Lima.

EL APORTE LINGÜÍSTICO EN *TRISTES TRÓPICOS* DE LÉVI-STRAUSS

Alicia Alonzo Sutta

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Introducción

El destacado estudioso de las culturas indígenas de la Amazonía, Claude Lévi-Strauss realizó sus investigaciones de campo en la Amazonía de Brasil alrededor de la década del treinta en el siglo pasado. La expedición en la que él se embarca, parte de Marsella (Francia) a bordo del buque “Capitaine Paul-Lemerle” el cual a partir del Mediterráneo, siguiendo las pequeñas islas del Caribe, lo llevará hasta San Pablo (Brasil). La inclinación de Lévi-Strauss por los hechos socioculturales lo condujeron hacia el área del Matto Grosso en el suroeste brasileño.

A través de la etnografía, en *Tristes Trópicos* se puede percibir el malestar del autor por la serie de privaciones y penurias que experimenta en ese su primer viaje, así como también su papel de investigador de sociedades que, en su opinión, se hallaban detenidas en el tiempo. Solo después de comprender los procesos históricos de avasallamiento, conquista y colonización vividos por estas sociedades, el autor describe, con sentido crítico, los actos de etnocidio que se cometen sistemáticamente en contra de los indígenas del Brasil.

Con el propósito de conocer la vida de estos pueblos, el autor estudia los datos existentes del siglo XVII (1760 – 1770) del misionero jesuita Sánchez Labrador; quien había tomado contacto y convivido con ellos. Pero los datos recopilados por Lévi-Strauss provienen fundamentalmente del pintor y explorador italiano Guido Boggiani quien viviera con los indígenas que habitaban la zona del Mato Grosso-Paraná en 1892 y en 1897.

Valiéndose de la información documental, el investigador hace su ingreso al área de las sociedades aborígenes y en forma progresiva reconocerá a los Caduveo, Mbayá, Bororo, Terena, Nambiquara y los Tupi -Kawaip. Es necesario señalar que éstas no son las únicas sociedades que destacan en el documento, sino junto a ellas se halla la sociedad brasileña que era la mayoritaria y emergente en dicha época.

Complementariamente a la descripción cultural, también se reconoce el manejo de conceptos de Fonética cuando éste describe las características que adoptan los sonidos del portugués empleados por los indígenas. Sin proponérselo, Lévi-Strauss plantea los grandes problemas lingüísticos que reconoce afectan a las sociedades aborígenes. En primera instancia, la reducción numérica de lenguas y culturas, que nos llevaría a tratar el tema de la extinción de lenguas en Brasil; seguidamente, la adopción de una nueva lengua por parte de los pobladores indígenas mas no de parte de los brasileños, lo que se ha denominado bilingüismo; finalmente, el empleo mayoritario, por parte de los brasileños, del portugués y su rápida difusión a zonas antes inaccesibles.

¿Vitalidad o extinción de lenguas?

Las noticias de la existencia de algunas tribus (término que el autor emplea) por la ciudad de Cuibá lo llevarán a buscarlas; sin embargo, solo encuentra versiones de su existencia en las voces de los colonos, quienes habrían llegado en 1720, bajo la conducción de los bandeirantes; la presencia de la población foránea trajo como consecuencia la destrucción sistemática de la vegetación para dar lugar al florecimiento de una ciudad. Los pobladores indígenas que habitaban dicha región eran conocidos como los **cuxipá**.

Las sociedades indígenas numéricamente más importantes que sí se hallan vigentes son los caduveo, bororo, mbayá y terena, éstas establecen relaciones sociales al interior de la comunidad a través de su lengua materna. Aun cuando el número de habitantes de cada grupo social es aproximadamente de unos cientos, sin embargo los códigos lingüísticos están vigentes. Esto quiere decir que estas lenguas gozaban de gran vitalidad en la comunidad, puesto que ellas cumplían una serie de funciones; entre las funciones que estas lenguas cumplían están:

- a) La lengua para pensar.
- b) La lengua para soñar lo que debía hacer.
- c) La lengua para informar de su situación local.
- d) La lengua para pedir.
- e) La lengua para rendir culto a sus dioses y para curar.
- f) La lengua para contar mitos y bromas.

Esta vitalidad, característica de las lenguas amerindias en Brasil, se contrapone a la de otras lenguas indígenas brasileñas y americanas de la época. La muestra de vitalidad se reconoce en la sociedad bororo, pues se caracterizaba por su gran colaboración con la expedición del investigador, al desembarcar y transportar el equipaje, al poner buen ánimo para mostrar espontáneamente todos sus hechos culturales. Es notorio percibir la sorpresa y emoción que siente el autor por los bororo, ya que expresa “Qué asombroso, qué emoción hallar una población que está pujante”.

Lévi-Strauss sostiene que las fuentes bibliográficas consultadas refieren que, en décadas anteriores, cuando estos grupos fueron visitados por otros agentes externos, el número de población era mayor, lo que les habría favorecido para ser consideradas como una de las lenguas con mayor número de hablantes. Sin embargo, en su trabajo directo con estas sociedades, él sostiene que estas culturas han sufrido una reducción progresiva de su población. Esta disminución poblacional habría afectado también a la lengua, puesto que a menor número de hablantes, menores posibilidades de uso real de la lengua.

Sin embargo, el autor afirma que la característica fundamental de estas sociedades radica en que todas las manifestaciones socioculturales son realizadas a través de la lengua indígena dentro del contexto comunal.

Destacar la importancia de la vitalidad de una lengua es necesario, puesto que nos permite hablar de la preservación de la cultura de un pueblo.

Como es reconocido por muchos etnógrafos y, por supuesto, por lingüistas, el sistema lingüístico es el medio a través del cual una sociedad expresa cultura. Es imposible pensar en la posibilidad de heredar una cultura empleando un idioma diferente al de la cultura.

De otro lado, también se debe mencionar que las lenguas gozan de vitalidad cuando hay una fuerte lealtad de los hablantes hacia su lengua; al parecer, era el caso de las lenguas con las que trabajó Lévi-Strauss. Pero, aun cuando la lealtad se mantenga firme en los usuarios, la creciente disminución poblacional podría provocar la extinción de estas lenguas. Fenómeno que ha sido recurrente en la historia de las sociedades reducidas, tal como ocurriera con algunas de las lenguas peruanas.

Bilingüismo en las sociedades amerindias

Acabamos de mencionar que la lealtad lingüística de los hablantes hacia su lengua materna se expresa a través del uso de su lengua en cada uno de sus actos sociales a nivel intracomunal.

De la observación que el autor realiza al grupo caduveo, es conveniente centrar nuestra atención en algunas personas de origen caduveo. En las relaciones interpersonales que sostienen éstos con el mundo exterior a ellos, específicamente con los brasileños, los indígenas caduveo pasan a sumar a su lengua materna, una segunda lengua: el portugués.

Este mecanismo, o también llamado recurso, es asumido por los indígenas *caduveo, bororo o terena* con el fin de establecer comunicación con el mundo externo, cuyos representantes son los buscadores de pieles, oro, y los campesinos, entre otros con los que, ciertamente, están vinculados.

Es decir, los indígenas monolingües de Brasil pasan de una situación de *monolingüismo* a la de *bilingüismo*. Sin embargo en las notas del autor no se distinguen tales modificaciones lingüísticas por parte de la sociedad brasileña, o sea mantienen un monolingüismo en portugués. A pesar de que son los grupos brasileños quienes requieren de la colaboración indígena, sin embargo no son aprendices de lenguas caduveo, bororo o terena. Mas sí ocurre con la población indígena, éstos se ven precisados a aprender la lengua brasileña.

Desde el punto de vista lingüístico, el bilingüismo es un fenómeno natural que afecta a sujetos de distintas comunidades que poseen lenguas diferentes y que debido a diversos factores como sociales, económicos o históricos establecen contacto frecuente, constante y/o permanente. Dicho contacto dará lugar al aprendizaje de la otra lengua por parte de uno de los grupos.

El bilingüismo se fundamenta en la necesidad de interactuar con agentes foráneos, es decir en las relaciones *extracomunales*.

De otro lado, cabe mencionar que el autor da cuenta de las características que delinear claramente al indígena bilingüe:

- Un predominio del bilingüismo incipiente por parte de los indígenas: Lo cual indicaría que el manejo de portugués que constituye la segunda lengua del indígena en términos del autor, es *rudimentario*.

- La existencia de *interferencias* de la lengua materna en la segunda lengua (portugués). Tengamos en cuenta que este fenómeno es predecible en cualquier situación de lenguas en contacto. En este caso la L1= bororo, la L2= portugués. Él hace referencia a las interferencias fonéticas que presentaban los bororo al pronunciar la palabra *tabaco* en portugués *fumo*, y en el hablante bororo era expresada como [súmo], lo cual llevó a los misioneros a señalar que los indígenas carecían del fonema / f /

Asimismo, se debe tener como principio que uno de los factores responsables del surgimiento de las interferencias de una lengua en otra, no es el tipo de lenguas que se contactan, sino el tiempo de aprendizaje de la L2, así como la frecuencia de uso de la lengua aprendida.

Muchos de los hablantes bilingües caduveo, bororo o terena aprendieron el portugués únicamente a nivel oral, mientras que otro número mínimo de indígenas aprendió el portugués no sólo a nivel oral, sino también fueron alfabetizados por misioneros u otros agentes externos. El modo de aprender, así como la frecuencia de uso de la L2-portugués- habría dado lugar al mayor o menor número de interferencias.

El aprendizaje oral del portugués en la época careció de las sesiones de adiestramiento en dicha lengua, mientras que los que aprenden a escribir o leer en portugués gozan de este beneficio. Esta diferencia dio lugar a bilingües más diestros que otros, en términos lingüísticos.

Precisamente Lévi-Strauss señala que los indígenas que usan portugués reflejan el poco manejo que tienen de esta lengua. Cabe mencionar que algunos de los intérpretes que colaboraron con el autor eran bilingües letrados, esto es alfabetizados en portugués. Vale decir que esta característica del intérprete constituye una enorme ayuda para el investigador, que al parecer no aprendió a hablar en lengua indígena alguna, y que por supuesto se apoyó en la versión del intérprete en forma permanente.

Percepción de la lengua indígena

El autor muestra un interés particular por la fonética de las lenguas indígenas, esto se puede constatar a través de las afirmaciones del mismo investigador. Existe una particular musicalidad en caduveo; entendiéndose musicalidad como aquellos aspectos suprasegmentales como el tono, ritmo, intensidad y entonación, propios de ciertas lenguas amerindias. En ciertas

lenguas estos rasgos destacan mucho más por la complejidad de la lengua en términos suprasegmentales.

Ciertas lenguas presentan gran variedad de tonos fonémicos, es el caso de la lengua japonesa; como también existen lenguas con entonaciones a nivel fonético, como es el caso del castellano. Al parecer, el caduveo sería una lengua en la que destacan estos rasgos, según el autor.

De otro lado, Lévi-Strauss muestra el conocimiento parcial que tiene sobre la lengua bororo, cuando en una situación determinada escucha que ellos pretenden pronunciar el vocablo “fumo” y no lo logran, debido a que el sistema fonológico de la lengua bororo carece de fonemas /f/, /l/ y /r/ reemplazando el sonido “f” por “s”. Por lo que pronuncian “sumo” en lugar de “fumo”.

Léxico recopilado

Antes de presentar el listado de vocablos que el autor registra en su trabajo de campo, es conveniente señalar que si bien los términos son planteados por el autor con su significado correspondiente en la mayoría de casos; sin embargo no existe claridad respecto de la procedencia de dicho término, puesto que hay que tener en cuenta que el número de lenguas al que estuvo expuesto el autor es más de cinco- caduveo, mbayá, bororo, terena, francés y portugués.

Un análisis lexicográfico exhaustivo se hace necesario para dar cuenta de la procedencia de tales términos y de la significación plena de cada uno de ellos; análisis que será abordado en una investigación posterior.

1. Grimaces- mueca en celebración.
2. Garimpeiros-extractores de diamantes.
3. Capangueiros-testaferros de diamantes.
4. Urucú-vegetal de color rojo.
5. Mingau-papilla de maíz.
6. Bolachos-bola de panes.
7. Bandeirantes-exploradores paolistas.
8. Aigrettes-plumas de aves.
9. Cascauel-tipo de serpiente.
10. Seriao- recién llegado.

11. Flamígeros-especie de plantas de colores.
12. Mamao-papaya.
13. Mangabeira especie de fruta.
14. Morcegos- murciélagos.
15. Urubus-aves de rapiña.
16. Pinga-alcohol de caña.
17. Cativas-esclavos de los mbaya.
18. Seringa-árbol de caucho.
19. Freguez-cliente,buscador de caucho.
20. Faca-cuchillo curvo.
21. Coronga-lámpara en el sombrero.
22. Xarque-carne disecada.
23. Caimitta-especie de fruta.

Este léxico de la primera parte del siglo pasado amerita un estudio exhaustivo a fin de determinar si todas son de origen portugués o entre ellas yacían vocablos de origen indígena difundidos y empleados por la sociedad brasileña.

Referencias bibliográficas

- LÉVI-STRAUSS, Claude. 1970. *Tristes trópicos*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires.
1968. *Antropología Estructural*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina..
- SOLÍS F, Gustavo 2002 *Lenguas en la Amazonía peruana*. FORTE-PE y M. Lima, Perú.
- ALONZO, ALMONTE y GRANDEZ. 2002. "Informe sobre Claude Lévi- Strauss en *Tristes Trópicos*", presentado en la Maestría de Antropología de la UNMSM.



LA LINGÜÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Filiberto Ugarte Rodríguez

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Introducción

En el presente artículo se hace énfasis sobre la importancia de estudiar los diversos aspectos del lenguaje de las personas con discapacidad, pues con los resultados de dichos estudios podríamos comprender más claramente algunos fenómenos del lenguaje que hasta hoy son controvertidos o han sido poco estudiados.

Puesto que sería demasiado extenso englobar y analizar todas las discapacidades, en este artículo he elegido ocuparme de las discapacidades sensoriales, específicamente de la sordera, ceguera y sordoceguera, ya que me siento más familiarizado con las discapacidades de tipo sensorial.

Como es obvio, con este trabajo no pretendo hacer una exposición completa del lenguaje en relación a estas tres discapacidades. El principal fin de este trabajo es hacer una breve introducción sobre algunos aspectos lingüísticos relacionados con la sordera, ceguera y sordoceguera, a fin de que los lingüistas queden incentivados para hacer investigaciones sobre el lenguaje en los sordos, ciegos, sordociegos y también en las personas con otras discapacidades.

Así pues, en este artículo se analizan las siguientes dos preguntas:

¿Qué entendemos por lenguaje? y ¿qué sucede con la adquisición del lenguaje cuando faltan uno, dos o más sentidos?

Es necesario decir que para hacer este trabajo no sólo me he basado en mi experiencia y en la bibliografía, sino que también he visitado colegios y asociaciones para niños y adultos con ceguera, sordera y sordoceguera y me he comunicado con 3 investigadores que estudian las lenguas de señas, quienes gentilmente respondieron a mis preguntas mediante correo electrónico. Dichos investigadores son: Wendy Sandler, de la Universidad de Haifa en Israel; Laura-Ann Petito, del "Dartmouth College" en los Estados Unidos de América; y Onno Crasborn, de la Universidad de Nijmegen en Holanda. A ellos les estoy muy agradecido. Asimismo, a todo el personal de los colegios y asociaciones que he visitado y a todos los que amablemente respondieron a

mis preguntas, ya sea personalmente o mediante correo electrónico, les expreso mi más sincero agradecimiento.

Así pues, este trabajo va dirigido a los lingüistas y a todas las personas interesadas en el estudio del lenguaje, y espero que al leerlo, queden motivados para hacer investigaciones sobre los distintos aspectos del lenguaje en las personas con discapacidad.

1. Datos importantes para la comprensión de este artículo

Podemos decir que una persona con discapacidad es “aquella que tiene una o más deficiencias evidenciadas con la pérdida significativa de alguna o algunas de sus funciones físicas, mentales o sensoriales, que impliquen la disminución o ausencia de la capacidad de realizar una actividad dentro de formas o márgenes considerados normales, limitándola en el desempeño de un rol, función o ejercicio de actividades y oportunidades para participar equitativamente dentro de la sociedad”¹. Así, pues, según esta definición, una persona con discapacidad puede ser un sordo, un ciego, un sordociego, una persona con retardo mental, etc.

Como veremos, es importante que los lingüistas hagamos investigaciones sobre los diversos aspectos del lenguaje en las personas con discapacidad, ya que los resultados de dichas investigaciones nos harían comprender más claramente los fenómenos lingüísticos que hasta ahora son controvertidos es incluso, con dichos resultados podríamos confirmar, modificar o desechar las teorías lingüísticas que actualmente se manejan, y hasta podríamos crear teorías nuevas.

Por ejemplo, Lenneberg (1972:342), estudió el caso de un niño que presentaba una discapacidad que prácticamente le impedía producir sonidos articulados y apenas podía pronunciar unas cuantas palabras que solamente eran entendidas por las personas más allegadas a él. Sin embargo, dicho niño podía comprender muy bien el lenguaje hablado; entonces, dicho caso es una evidencia de que la capacidad para la comprensión de las oraciones puede desarrollarse aunque no se logre la producción del habla. Y como veremos a continuación, el estudio del lenguaje en las personas con discapacidad puede contribuir al desarrollo de la Lingüística.

1 Artículo N°2 de la Ley 27050 (Ley General de la Persona con Discapacidad), Perú

2. La lingüística y los sordos: las lenguas de señas

Es interesante que analicemos qué sucede con el lenguaje cuando falta el sentido del oído. Para esto, primeramente debemos preguntarnos: ¿qué entendemos por lenguaje?

Según una definición clásica, el lenguaje es “la capacidad propia de la especie humana para comunicarse por medio de un sistema de signos vocales” (Dubois 1973: 383). Esto puede parecernos muy obvio, sin embargo, podemos advertir que en el caso de personas con discapacidad, como pueden ser los sordos o sordociegos, el lenguaje no necesariamente se manifiesta mediante un sistema de signos vocales. Por ejemplo, si pensamos en las lenguas de señas, con las que se comunican los sordos, podemos replantear la clásica definición del lenguaje arriba mencionada, diciendo por ejemplo que el lenguaje es la “facultad privativa del hombre para la expresión de pensamientos y afectos”², entendiendo que dicha facultad puede manifestarse en lenguas orales o no orales. De hecho, podemos pensar en muchas otras definiciones del lenguaje, pero sea cual fuere la definición que analicemos, es lícito considerar que la facultad del lenguaje también puede manifestarse en lenguas no orales, es decir, en lenguas de señas.

Entonces, si tenemos en cuenta que el lenguaje es la facultad para expresar el pensamiento mediante lenguas, y que las lenguas pueden ser orales o no orales, es natural que consideremos que las lenguas de señas también son el fruto de la facultad humana del lenguaje. Por esto, las asignaciones de “lenguaje oral”, “lenguaje de señas”, “lenguaje escrito”, etc., servirían solamente para designar que la facultad del lenguaje puede manifestarse mediante signos orales, gestuales, gráficos, etc.

Quizá más de una vez nos hemos preguntado si las lenguas de señas realmente son lenguas. Como veremos, esta interrogante ya parece formar parte del pasado, pues las lenguas de señas están reconocidas, no sólo por los lingüistas modernos, sino también por los gobiernos de muchos países. De hecho, muchos investigadores estudian y analizan las lenguas de señas. Así, Steven Pinker (1994: 36-37) escribe: “Contrariamente a lo que nos dice la sabiduría popular, los lenguajes gestuales no son simples pantomimas, inventos de

2 *Vox. Diccionario Manual Ilustrado de la Lengua Española*. 4.ª edición. Bibliograf, S.A. Calle del Bruch, 151. 1979. Barcelona.

educadores o transcripciones directas del lenguaje oral que se halla en la comunidad. Estos sistemas se dan allá donde exista una comunidad de sordos, y cada uno de ellos constituye una lengua específica y completa, con todos y cada uno de los componentes de las gramáticas típicas de las lenguas orales. Por ejemplo, el Lenguaje de Signos Americano (ASL), que es el que emplea la comunidad de sordos de los Estados Unidos, no se parece ni al inglés hablado ni al Lenguaje de Signos Británico, sino que dispone de sistemas de concordancia y de género que hasta cierto punto son parecidos a los del navajo o el bantú”.

Como se sabe, no hay una lengua de señas universal, sino que, al igual que sucede en las lenguas orales, cada comunidad, país o región tiene su propia lengua de señas. De hecho, hay países en Latinoamérica donde las lenguas de señas ya están reconocidas; así, en el artículo 53 de la Constitución Política de la República del Ecuador de 1998 se menciona a la “lengua de señas ecuatoriana”; en la legislación del Uruguay, existe la ley 17.378, que reconoce a la “lengua de señas uruguaya”.

Por otra parte, pasaríamos por anticuados si estudiamos una lengua de señas solamente para determinar si es inferior o superior a las lenguas orales. Lo que es propio de nuestro tiempo es considerar a la lengua de señas, no como un sistema limitado de comunicación, sino como el resultado del triunfo de la mente humana ante la falta del sentido del oído, pues en este caso el lenguaje no queda bloqueado, sino que puede manifestarse a través de una lengua de señas.

Como es sabido, las lenguas de señas son estudiadas y analizadas en los departamentos de lingüística de muchas universidades, tales como la Universidad de Gallaudet en los Estados Unidos de América, la Universidad de Manitoba en Canadá, la Universidad de Nijmegen en Holanda, etc. Asimismo, actualmente ya existe la llamada “lingüística del lenguaje de señas” (Sign Language Linguistics) y las investigaciones indican que las lenguas de señas poseen los mismos componentes que se pueden hallar en cualquier gramática³.

Para acabar esta sección, es necesario que hablemos brevemente de los alfabetos manuales, llamados también alfabetos dactilológicos, porque cada

3 Para información sobre bibliografía sobre los aspectos gramaticales de las lenguas de señas, se puede visitar la siguiente página web: www.sign-lang.uni-hamburg.de/bibweb/ En dicha página, cuyo título en inglés es International Bibliography of Sign Language, el lector podrá encontrar referencias de investigaciones o libros de autores que hacen estudios sobre las lenguas de señas. Entre dichos autores se encuentran William Stokoe, Ceil Lucas, Wendy Sandler, Diane Brentari, Laura-Ann Petito, Onno Crasborn, Diane Lillo-Martin, etc.

letra se forma según las distintas posiciones que adquieren los dedos de una o ambas manos. En muchos países las letras se hacen con una sola mano, mientras en otros se emplean las dos. Se puede recurrir al deletreo manual para expresar un concepto que no está representado por una seña, para designar nombres propios, para enseñar a un sordo las palabras de la lengua oral, etc. Los alfabetos manuales varían según los países y se usan sólo restringidamente, pues a un sordo le resulta mucho más cómodo expresar un concepto mediante una seña determinada en lugar de hacerlo mediante el deletreo. Sin embargo, como veremos, para un sordociego el alfabeto dactilológico puede ser la única opción de comunicación.

También hay que tener en cuenta que el término "sordomudo" actualmente se considera arcaico y, además, dicho término no es bien recibido por las personas sordas, pues el verdadero mudo es aquel que no puede hablar, y es obvio que los sordos tienen la capacidad para comunicarse mediante el habla. Sin embargo, también es importante que se valore cada lengua de señas, pues es el medio de comunicación natural que se da en cada comunidad de sordos y es una manifestación importante de su cultura. Por tanto, es necesario que los lingüistas investiguemos las lenguas de señas en todos sus aspectos.

3. La Lingüística y los ciegos

Es bien conocido que los ciegos pueden hablar y comunicarse con los demás sin ninguna dificultad. Hay ciegos de nacimiento que son locutores de radio, y al oírlos nadie se da cuenta de que son ciegos a menos que hablen de su ceguera. Como es obvio, el hecho de que los ciegos tengan éxito en la adquisición lingüística nos hace pensar en el carácter innato del lenguaje; Sin embargo, hay niños ciegos que presentan problemas en su desarrollo lingüístico, y si pensamos en dichos niños, nos podemos percatar de que muchos de estos problemas se deben a la inadecuada interacción que sus familiares han tenido con estos niños, y esto también nos puede hacer pensar en la importancia de la interacción social en el desarrollo del lenguaje. Así, Pérez Pereira y Castro (1994) estudiaron el caso de un niño ciego al que dieron el nombre ficticio de César, que a los 4 años todavía no había adquirido el lenguaje y presentaba un comportamiento parecido al de los niños autistas. Según refieren dichos autores, los padres de este niño no aceptaban su ceguera y no le daban el afecto necesario, por lo que el niño se había criado muy aislado y su interacción con los demás no había sido adecuada. Por esto, aunque hay muchos autores que han estudiado el lenguaje en los niños

ciegos⁴, es muy importante que se sigan haciendo investigaciones a fin de que comprendamos más claramente cómo se desarrolla la adquisición lingüística cuando falta el sentido de la vista.

Por otra parte, es necesario aclarar que el Braille no es una lengua, sino que es un sistema con el que los ciegos leen y escriben; con el Braille no solamente se representan las letras del alfabeto, sino que además se pueden escribir números, símbolos matemáticos, partituras musicales, etc. Entonces, el Braille es un sistema que los ciegos usan en la lecto-escritura y no es ninguna lengua en particular.

Asimismo, es obvio que en los ciegos de nacimiento o en las personas que han perdido la vista a muy temprana edad, el concepto de los seres y objetos está desprovisto de imágenes visuales, y esta idea ha impulsado a muchos a decir que en el lenguaje de los ciegos se da un alto grado de verbalismo. (Llámase verbalismo a la propensión a dar más realce a las palabras que a los conceptos). Sin embargo, al estudiar el verbalismo en los niños escolares ciegos de 4 a 7 años, pude observar que el verbalismo, en sus diferentes tipos, era menor de lo que se podría esperar. Además, se puede decir que los diferentes tipos de verbalismo (salvo el caso de la ecolalia crónica) no influyen significativamente en el lenguaje⁵. Sin duda, la falta de las imágenes visuales trae limitaciones en el conocimiento físico de las cosas, pero esta limitación no parece afectar al lenguaje en sí mismo; por esto, podemos formularnos la siguiente pregunta, que aunque no es nada nueva, no deja de ser interesante: ¿por qué la adquisición del lenguaje puede lograrse aunque falte el sentido de la vista? De hecho, si pensamos en una respuesta para esta interrogante, podremos comprender mejor qué aspectos son realmente imprescindibles para la adquisición del lenguaje en el ser humano.

4 Para mayor información sobre las distintas investigaciones de autores que han estudiado la adquisición del lenguaje en niños ciegos, el lector puede consultar el libro *Psicología de la ceguera* (compilación de Alberto Rosa y Esperanza Ochafta). También se puede consultar el libro *El desarrollo Psicológico de los niños ciegos en la primera infancia*, por Miguel Pérez Pereira y Josefa Castro.

5 En mi tesis, titulada *Estudio sobre el verbalismo en el habla de los niños escolares ciegos de 4 a 7 años*, expongo y analizo los tipos de verbalismo que pude encontrar en los niños de la muestra. Asimismo, en el anexo II de dicha tesis, se podrá encontrar amplios fragmentos de conversaciones espontáneas de niños ciegos.

4. La lingüística y los sordociegos

La sordoceguera es “una discapacidad multisensorial que impide a la persona valerse de los sentidos del oído y de la vista. No necesariamente ha de ser una pérdida total de los dos sentidos. El grupo de sordociegos totales es muy reducido, aproximadamente de un 5 a un 10 % del total del colectivo de personas sordociegos, así pues, la mayoría de los sordociegos poseen algún resto auditivo y/o visual”⁶.

La sordoceguera puede ser congénita o adquirida. Asimismo, los ciegos que luego han perdido el oído y los sordos que posteriormente han perdido la vista también son considerados sordociegos. Como podemos observar, la sordoceguera es una discapacidad que difiere de la sordera y de la ceguera, pues las limitaciones de un sordociego no son iguales a las de un sordo ni a las de un ciego.

Considerando todo esto, podemos preguntarnos cómo se manifiesta el lenguaje cuando faltan simultáneamente la vista y el oído. Es interesante que analicemos los casos de personas como Laura Bridgman y Helen Keller.

Laura Bridgman nació en 1829 en Hanover, N. H. Estados Unidos. Cuando tenía dos años perdió la vista, el oído, el olfato y gran parte del gusto debido a la fiebre escarlatina. En 1837, Samuel Howe, director de la Institución Perkins para Ciegos en Boston⁷, se hizo cargo de la educación de la niña, encomendando también este trabajo a algunas personas que trabajaban con él. Primero se procedió a hacer etiquetas y en cada una de ellas se imprimió, en letras en relieve, el nombre de un objeto determinado (cama, silla, cuchara, tenedor, etc). Luego se procedió a pegar cada etiqueta al objeto correspondiente; de este modo la niña pudo comprender que el nombre de cada etiqueta designaba a un objeto y, en consecuencia, que un concepto podía ser representado por una imagen táctil. Posteriormente, se le enseñó las letras del alfabeto dactilológico, y puesto que la niña carecía del sentido de la vista, la única manera de que percibiera las letras era mediante el tacto. Entonces, se puede decir que Laura Bridgman fue adquiriendo el idioma inglés, valiéndose solamente del tacto, y aprendió a comunicarse eficientemente mediante el alfabeto dactilológico.

6 Página internacional de Sordoceguera en Español: www.sordoceguera.com/DEFAULT.htm

7 Esta institución, que fue fundada en la primera mitad del siglo XIX, actualmente se llama Perkins School for the Blind (Escuela Perkins para Ciegos) y su página web es: www.perkins.org

También llegó a comunicarse por escrito y se conservan muchas cartas que ella escribió a sus familiares y amigos.

La escritora estadounidense Helen Keller, nacida en 1880, en Tuscumbia, Alabama, perdió el oído y la vista a los 19 meses de edad debido a una fuerte fiebre. Durante su infancia casi no se comunicaba con nadie y prácticamente no tenía idea de lo que era el lenguaje. En 1886, Michael Anagnos, que en ese entonces era director de la Institución Perkins para Ciegos, encomendó la educación de Helen Keller a Anne Sullivan, que era ex alumna de dicha institución. Así, en 1887, después de estudiar a fondo el caso de Laura Bridgman, Anne Sullivan llegó a la casa de los Keller en Tuscumbia, y desde entonces vivió junto a la niña y fue su maestra inseparable. En poco tiempo, Anne Sullivan le enseñó a comunicarse mediante el alfabeto dactilológico. Luego, le enseñó a leer y a escribir en Braille. Años después, Helen Keller consiguió hablar gracias a su propia habilidad y al ingenio de Anne Sullivan y de Sarah Fuller, directora de la escuela Horace Mann para sordos, quien le dio las primeras lecciones. Al comienzo de cada lección, Sarah Fuller pronunciaba y repetía ya sea un sonido o una secuencia de sonidos, mientras la niña le palpaba los labios y la lengua, a fin de identificar mediante el tacto la manera de articularlos. Una vez que la niña había conseguido reproducirlos, Sarah Fuller procedía a enseñarle a articular sonidos nuevos, y así sucesivamente. Entonces, Helen Keller aprendió a comprender el habla de sus interlocutores, palpándoles los labios y la garganta; y después de mucho esfuerzo y perfeccionamiento, llegó a hablar aceptablemente el inglés, el francés y el alemán, e incluso llegó a leer libros en dichas lenguas y también en latín y en griego clásico. Asimismo, solía dar conferencias valiéndose de su propia voz y escribió muchos libros, tales como "La historia de mi vida", "El mundo donde vivo", etc.

Aunque los casos de Laura Bridgman y Helen Keller parecen sugerirnos que para la adquisición del lenguaje, el oído y la vista son meros imprescindibles de lo que podríamos pensar, debemos tener en cuenta que ambas mujeres no nacieron sordociegas y que cuando perdieron la vista y el oído ya eran capaces de pronunciar algunas palabras, que pronto olvidaron. Entonces, nos podemos preguntar qué hubiera pasado si Laura Bridgman y Helen Keller hubieran nacido sordociegas. ¿Hubieran tenido el mismo éxito? Sabemos que si los niños desarrollan la sordoceguera antes de la adquisición del lenguaje, tendrán mayores dificultades en su desarrollo lingüístico. Así, hay muchos sordociegos que prácticamente no han adquirido el lenguaje. Por esto, sería interesante que

se hagan investigaciones a fin de conocer más detenidamente hasta qué nivel de comunicación puede llegar un sordociego congénito⁸.

Por otra parte, si pensamos en los sordociegos que logran adquirir el lenguaje o en los que desarrollan la sordoceguera después de la adquisición lingüística, debemos considerar que cada uno de estos sordociegos puede usar uno o más sistemas de comunicación para expresar y comprender el lenguaje. Uno de estos sistemas es la dactilología, que emplearon Laura Bridgman y Helen Keller (en este caso se usa el alfabeto dactilológico y las oraciones son deletreadas en la palma de la mano de la persona sordociega). Otro sistema consiste en transmitir las oraciones al sordociego mediante el alfabeto común, usando el dedo índice como si se tratara de un lápiz, a fin de hacerle las letras mayúsculas en la palma de la mano (este sistema es usado generalmente en la comunicación con sordociegos que antes de perder la vista ya sabían leer y escribir). También un sordociego puede comunicarse mediante el sistema Braille. Asimismo, hay sordociegos que se comunican mediante el habla, sobre todo cuando la sordoceguera se presenta después de la adquisición del lenguaje oral. Algunos sordociegos pueden usar el método Tadoma, que consiste en comprender el habla de sus interlocutores, palpándoles simultáneamente los labios, las mejillas, la mandíbula y la garganta. Asimismo, los sordos que luego han perdido la vista pueden seguirse comunicando mediante la lengua de señas, que en este caso debe ser adaptada de modo que el sordociego la comprenda valiéndose del tacto, y para esto, el sordociego puede colocar sus manos sobre las del interlocutor que hace las señas. Incluso, cada sordociego, pensando en su comodidad, puede adaptar su propio sistema para comunicarse con los demás. Así pues, son muchos los sistemas de comunicación que cada sordociego puede usar, según su caso y comodidad.

Entonces, es importante que los lingüistas estudiemos cómo se desarrolla el lenguaje en los sordociegos. También sería interesante que se hicieran más estudios que nos ayuden a comprender más claramente por qué hay sordociegos como Helen Keller, que les ha ido tan bien en el lenguaje, mientras hay otros que no tienen la misma suerte.

⁸ Téngase presente que los sordociegos congénitos pueden poseer cierto residuo visual o auditivo, y pueden tener otras discapacidades.

Conclusiones

Considerando todo lo que se ha expuesto en este artículo, podemos concluir lo siguiente:

- a) El estudio del lenguaje en las personas con discapacidad nos puede dar un concepto más amplio de la facultad humana del lenguaje. Por ejemplo, las lenguas de señas usadas por los sordos nos dan la evidencia de que la facultad del lenguaje no necesariamente queda bloqueada cuando falta el sentido del oído y que dicha facultad no se manifiesta solamente mediante lenguas orales.
- b) Si hacemos más investigaciones sobre los diversos aspectos del lenguaje en las personas con discapacidad, podremos saber con mayor profundidad cómo funciona realmente el lenguaje, qué aspectos son verdaderamente relevantes para su adquisición y qué aspectos son irrelevantes.

Anexo

A continuación se mencionan las asociaciones y colegios que he visitado a fin de recolectar información para este artículo.

Sordera:

- Asociación de Sordos del Perú
- Centro de Educación Especial N.º 07 “La Inmaculada”. Barranco.
- Asociación Centro Educativo no Estatal Especial para Sordos “Efata”.
- Centro Educativo Particular Bilingüe “Inmaculada Concepción”.
- Centro de Educación Especial N.º 14 “La Sagrada Familia”.
- Colegio Fernando Wiese Eslava de la Asociación CEPAL.

Ceguera:

- Centro Educativo Especial N.º 09 “San Francisco de Asís”.

Sordoceguera:

- Asociación de sordociegos del Perú (ASOCIP).
- Asociación Helen Keller Perú.

Referencias bibliográficas

- AMERICAN FOUNDATION FOR OVERSEAS BLIND. 1968. *Los niños sordociegos y su educación*.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA. *Ley General de la Persona con Discapacidad* (Ley N° 27050) Promulgada en 1998 y publicada en 1999. Perú.
- DUBOIS, Jean. 1973. *Diccionario de Lingüística*. Alianza Editorial. Madrid.
- GARCÍA BENAVIDES, Irene Sofía. 2002. *Lenguaje de señas entre niños sordos de padres sordos y oyentes*. (Tesis, Lic. UNMSM). Lima.
- KELLER, Helen. 1940. *A história da minha Vida*. 2.ª edición. Livraria José Olympio Editora, Rua do Ouvidor 110, Río de Janeiro. Traducción al portugués por J. Espinola.
- LAMSOM, Mary Swift. 1879. *Life and Education of Laura Bridgman, the Deaf, dumb and Blind Girl*. New England Publishing Company. Boston.
- LENNEBERG, Eric. 1975. *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Edición castellana, Alianza Editorial. Madrid.
- PEARE, Catherine Owens. 1963. *Helen Keller*. Versión castellana de María Jesús Requejo. Santillana, S. A. de Ediciones. Talleres de Gráficas Díaz. Madrid.
- PÉREZ PEREIRA, Miguel y CASTRO, Josefa. 1994. *El desarrollo psicológico de los niños ciegos en la primera infancia*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- PINKER, Steven. 1994. *El instinto del lenguaje, cómo crea el lenguaje la mente*. Versión castellana de José Manuel Igoa González. Alianza Editorial. Madrid.
- ROSA, Alberto y OCHAÍTA, Esperanza. (Compilación). 1993. *Psicología de la ceguera*. Alianza Editorial S.A. Madrid.
- UGARTE RODRÍGUEZ, Filiberto. 2000. *Estudio sobre el verbalismo en el habla de los niños escolares ciegos de 4 a 7 años*. (Tesis. Lic. UNMSM). Lima.

RESEÑAS

James Regan

***Pueblos y Lenguas de Fronteras*, Gustavo Solís Fonseca y Luis Enrique López, compiladores. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 104 pp. 2003.**

Gustavo Solís, en la presentación de este libro, introduce la problemática de los pueblos indígenas que viven en torno a las fronteras estatales, que después de la independencia se hallaron divididos. Señala los problemas que pueden surgir de la separación, pero a la vez habla de la posibilidad de la reconstrucción de los lazos perdidos. Para abordar el tema se formó un panel para un intercambio de ideas sobre la situación de tres zonas fronterizas: la frontera amazónica sureña, la frontera amazónica norteña y el Chaco boliviano, paraguayo y argentino.

En la ronda sobre la frontera amazónica sureña, Beatriz Gualdieri presentó los resultados de una investigación sociolingüística que se realizó en Bolivia resaltando el hecho de que entre los Yine o Machineri y los Yaminahua, que se encuentran en Bolivia, Perú y Brasil, hay un alto grado de bilingüismo y casos de trilingüismo donde se habla la lengua indígena, castellano y portugués. El maestro Jaime Machineri, nacido en el Perú, habló sobre el trabajo de educación bilingüe que realiza entre los Machineri en Brasil. Finalmente María Clotilde Chavarría trató el tema de las relaciones entre los Ese Ejja del Perú y Bolivia.

El estudiante aguaruna Rojas Huachapa habló de una experiencia emotiva de encuentro entre los aguaruna del Perú y los shuar de Ecuador después de la firma del Tratado de Paz entre los dos Estados. Luego Madeleine Zúñiga presentó su experiencia al hacer un sondeo para la UNESCO para hacer una propuesta de educación bilingüe intercultural dentro del plan binacional de desarrollo en la frontera Perú-Ecuador. Pudo conocer la situación lingüística y cultural de los Aguaruna de la provincia de Condorcanqui y los Quichua del Napo en el Perú. Ambos grupos tienen parte de su etnia en Ecuador.

Bartomeu Meliá trató el tema de la frontera del Chaco boliviano, paraguayo y argentino donde realizó un censo que encontró que el uso de la lengua indígena supera el 85%.

Después de terminar las exposiciones, los ponentes y los organizadores, Gustavo Solís y Luis Enrique López, realizaron un diálogo para formular algunas conclusiones. Todos las etnias mencionadas mantienen relaciones con sus semejantes al otro lado de las fronteras. Los participantes reconocieron la gran potencialidad de la recuperación de lazos ancestrales de pueblo indígenas, separados por las fronteras estatales, para el rescate de tradiciones culturales. Además, se constató la gran vitalidad de las lenguas indígenas en las tres zonas y se señaló que la educación bilingüe intercultural debe trabajar el tema de las continuidades ancestrales más allá de las fronteras.

Termina el libro con un epílogo de Luis Enrique López donde señala que son muchos los casos de etnias separadas por fronteras nacionales, el resultado de guerras o tratados entre Estados que no han tenido en cuenta la realidad de los pueblos indígenas. El resultado ha sido la separación de familias y clanes familiares y discontinuidades territoriales étnicas.

Pueblos y Lenguas de Frontera nos da una visión actualizada de una problemática importante para la supervivencia de los pueblos indígenas. Plantea temas para futuras investigaciones, examina posibilidades para mejorar la educación bilingüe intercultural y plantea la importancia de pensar más allá de las fronteras estatales en la búsqueda de una vida mejor para los pueblos indígenas.

***Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.* Ingrid Jung y Luis Enrique López. EDICIONES MORATA S.L. (Madrid), PROEIB-Andes (Cochabamba, Bolivia), y InWent (Bonn – Alemania), 264 pp. 2003.**

Abriendo la escuela es una obra que incluye estudios de dos seminarios relacionados con la educación intercultural bilingüe (EIB) realizados en 1996 en Bolivia y Chile. El primer evento se centró en aspectos del castellano como segunda lengua, mientras que el segundo consideró las lenguas indígenas y su enseñanza en EIB. El volumen al que nos referimos forma parte de la colección "Educación, culturas y lenguas en América Latina" y presenta contribuciones de especialistas provenientes de distintas disciplinas y nacionalidades, diversidad que contribuye a una aproximación a la realidad desde distintas perspectivas.

En la INTRODUCCIÓN, los compiladores, Ingrid Jung y Luis Enrique López, refiriéndose a la EIB, señalan "que toda educación cultural y lingüísticamente adecuada a los educandos es válida. Sin embargo, persisten preocupaciones inherentes al quehacer educativo que nos obligan a analizar los resultados de este tipo de programas. Queremos comprender sus fallas y buscar soluciones".

Abriendo la escuela contribuye al conocimiento de aspectos de la EIB en su desarrollo de estos últimos años. En este volumen encontramos escritos sobre: investigación de la adquisición y aprendizaje de lenguas; relación oralidad y escritura, y enseñanza de lengua; papel de la lengua materna (L1) y del castellano (L2) en la práctica de EIB; criterios para enseñar la L2 teniendo en cuenta el contexto; evaluación del aprendizaje del castellano como L2; métodos comunicativos para la adquisición de segunda lengua; la situación actual de la enseñanza del castellano en América Latina, entre otros.

A continuación, nos referiremos a algunos artículos del libro y las interrogantes alrededor de las que giran. Por ejemplo, una pregunta que surge con frecuencia es la relativa a los avances en los estudios sobre adquisición y aprendizaje de lenguas. El tema es tocado por Carmen Silva-Corvalán con especial referencia al castellano. La autora precisa que, debido a la escasez de publicaciones de investigación sobre adquisición de la lengua castellana, recurre también a estudios realizados sobre otras lenguas, una de ellas, el

inglés. Incluye aspectos como la adquisición de lengua materna, la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas, y, un tema relativamente reciente, la adquisición simultánea en dos primeras lenguas.

Un punto importante es el relativo al avance en la enseñanza aprendizaje de L2. Al respecto, Luis Enrique López hace una serie de preguntas sobre aspectos de lo que se ha venido haciendo con la segunda lengua en la educación intercultural bilingüe. En cuanto al castellano en la experiencia de EIB, considera “fundamental revisar, desde sus cimientos” su orientación y práctica. En su estudio incluye una revisión de propuestas programáticas de la enseñanza de castellano como L2, algunos aspectos de la enseñanza y algunas reflexiones.

Otro aspecto que nos falta desarrollar es el que concierne a la evaluación del rendimiento lingüístico de los alumnos. Esto incluye determinar qué evaluar, la manera de hacerlo, y los factores y contextos que se deben tomar en cuenta. A este tema contribuye el artículo de Dora Pellicer y Elsie Rockwell. En él, las autoras dan cuenta de la apropiación del castellano en escuelas bilingües quechua/castellano y aimara/castellano de Puno. Las especialistas participaron en 1987 en una evaluación del rendimiento de los alumnos del cuarto grado del Programa de Educación Experimental Bilingüe (PEEB)–Puno. La evaluación realizada por el grupo del que formaban parte se sustenta en el concepto de apropiación, el cual presupone “el manejo que hace el alumno de estrategias discursivas susceptibles de ofrecer respuesta a demandas comunicativas que van más allá de las exigencias escolares”. Los resultados de la evaluación favorecieron a aquellas escuelas PEEB con alto rango de calidad académica. Dicho estudio estimula la reflexión sobre la problemática de la medición del dominio de lengua por parte de los alumnos.

En cuanto a la L1, Javier Serrano presenta resultados de una investigación en tres proyectos de etnoeducación de Colombia. Ésta fue realizada por un equipo constituido en parte por docentes indígenas. A través de este estudio, conocemos observaciones resultantes de la evaluación de la enseñanza *de* y *en* L1 que se consideran representativas de la problemática general de proyectos de EIB en Colombia. Por su parte, y también con relación a la L1, Rainer Enrique Hamel, en su artículo, se plantea varias preguntas, entre ellas: cuáles de los resultados científicos sobre el desarrollo de L1 y la adquisición de la lectoescritura en contextos monolingües pueden ser útiles para contextos bilingües, cuáles propuestas provenientes de países industrializados se pueden

trasladar o adaptar para la educación indígena, y, qué propuestas originales habrá que crear a partir de las realidades indígenas en cada país o región. Considera, también, dos temas que deben revisarse, uno de ellos, la sobre generalización que se hace de la división entre oralidad y escritura, el otro, la sobrevaloración de las bondades de la escrituralidad sin tomar en cuenta los efectos de disrupción cultural que puede provocar.

Volviendo sobre la relación oralidad y escritura en la educación, Luis Enrique López e Ingrid Jung nos muestran los resultados de una investigación, en este caso referida al castellano como L2, realizada con niños aimaras de un programa de educación bilingüe en Puno. Ellos buscan “dilucidar las habilidades de habla y de escritura” que los niños han desarrollado en castellano. También Mabel Condemarín, pero desde la perspectiva del monolingüismo, hace una serie de consideraciones sobre la enseñanza de y en lengua materna, deteniéndose en los procesos de adquisición y desarrollo de la lectoescritura. Destaca como de crucial importancia el “acceso a la literacidad (*literacy*) de los niños y niñas pertenecientes a culturas orales primarias o secundarias.”

Por otro lado, María Trillos Amaya nos ilustra sobre un trabajo con el castellano como segunda lengua en cursos de profesionalización de maestros bilingües en Colombia; Juan Carlos Godenzzi trata el tema de criterios para la enseñanza de castellano a poblaciones indígenas teniendo en cuenta los contextos lingüísticos; Utta von Gleich se refiere a las funciones y roles del lenguaje plasmado en lenguas individuales en contextos de educación multilingüe; Nancy H. Hornberger nos habla de la enseñanza de y en quechua a través de un estudio etnográfico que realizó en dos escuelas de Puno, una del PEEB-Puno, y otra que no participaba en este proyecto; y, Alan Crawford y Herminia Cadenas se refieren a los métodos comunicativos que puede emplearse para la adquisición de una segunda lengua..

Como podemos ver a través de esta rápida mirada al libro, el contenido de *Abriendo la escuela* es un aporte al estudio de la educación intercultural bilingüe no sólo por la información que nos proporciona y la reflexión que ésta suscita, sino porque es también un estímulo para que nos decidamos a intentar nuevas prácticas en este campo.

NOTAS

LOS PIRAHA, PUEBLO QUE NO NECESITA CONTAR MÁS ALLÁ DE DOS

Gustavo Solís Fonseca
CILA-UNMSM

Hace poco la revista dominical de un diario de Lima publicó un artículo sobre los *Piraha*, un pueblo amazónico de Brasil cuya lengua pertenece a la familia lingüística *Müra-piraha*. La lengua *piraha* es la última superviviente de esta familia, pues otros idiomas miembros de la parentela han desaparecido. El pueblo *piraha* es cuantitativamente pequeño, pero su número -alrededor de 300 miembros- representa una cantidad adecuada y típica de pueblos de selva baja, que responde a la necesidad cultural de no ser muchos para guardar así un equilibrio con el medio ambiente, cuidando asegurar los recursos para permitir la vida del grupo sin sobresaltos por la escasez.

De acuerdo al subtítulo del referido artículo (*El pueblo que cuenta solo hasta dos*), el interés de la publicación es informar sobre la existencia de un pueblo cuya habilidad para contar se circunscribe a enumerar solamente hasta dos. Los datos mencionados en la publicación provienen de dos estudiosos: Daniel Everett, lingüista y antropólogo que trabajó por largo tiempo entre los *piraha*, y Peter Gordon, psicólogo cognitivista que ha hecho investigaciones sobre cognición de los *piraha*. El colaborador periodístico parece haber trabajado el artículo a partir de dos escritos: uno publicado en inglés en *Today's Paper SCIENCE*, con el título: *Life without numbers*, de Stephen Strauss y, el otro, aparecido en el sitio *BBC MUNDO.com*, intitulado: *Amazonía: entre números y silbidos*, sin firma de autor.

Hay en el artículo cierto cariz que inevitablemente desagrada y es ese tono de solazarse mostrando lo que sería una "incapacidad natural" de los *piraha* de no poder contar más allá de dos o de no tener palabras separadas para designar a los colores. Todas estas aseveraciones pueden ser correctas; sin embargo, deducir de ellas incapacidad de los *piraha* para tales menesteres es ligereza gratuita. En este sentido, nos interesa difundir en esta nota algunos

puntos de vista sobre el particular en la dirección de mostrar una perspectiva diferente y más adecuada a la realidad y la cultura de los *piraha*.

Las culturas han desarrollado dos modos de acercarse o relacionarse con la realidad. Una manera es en términos cuantitativos y la otra es en términos cualitativos o apreciativos. Estos dos acercamientos modelan conductas de los miembros de una cultura y obviamente marcan a las culturas como totalidad, cosa que se puede apreciar en la vida diaria de los pueblos. Así, parecerán absurdas ciertas prácticas como aquellas de ciertos pueblos indígenas de la Amazonía, que parecieran practicar intercambios de cosas sin una racionalidad que dé cuenta de las equivalencias en costos de los objetos a intercambiar. Se pensará que algo anda mal si las personas quieren una escopeta y piensan que su equivalente es una papaya. Desde luego y desde cierta perspectiva, hay un abismo de valor diferente entre dichas cosas, pues el dueño de la escopeta *cuantifica* el valor de su arma como cien frente al valor de la papaya que considera es, digamos, como tres, por lo que concluirá que no hay equivalencia, y que es un despropósito que alguien quiera desprenderse de una escopeta y recibir en cambio una papaya. Aquí, la cuestión es que el otro en la escena no está manejándose desde una perspectiva cuantitativa referida, en este caso, en términos de **cuánto** cuesta uno u otro objeto. Lo que tiene en mente la persona es que tanto este objeto como aquel otro son *igualmente valiosos*, eso son equivalentes desde su referencia cultural, consecuentemente, son mutuamente intercambiables.

Los pueblos cuyas culturas han optado por la perspectiva cuantitativa han desarrollado paralelamente sistemas de numeración que permiten contar hasta cifras altas, aunque en términos pragmáticos siempre limitadamente, pues es seguro que la gente nunca se ha visto ante la necesidad de contar infinitamente. Por ejemplo, el sistema de contar de la cultura quechua se maneja con trece palabras numéricas simples y, siendo un sistema decimal, requiere nombres para múltiplos de diez, los cuales sincrónicamente son *cien*, *mil* y un *millón*: *pachak*, *waranqa* y *hunu*, respectivamente; pero el sistema vigente no tiene la palabra numérica que equivalga al billón, sencillamente porque nadie en cultura quechua habría tenido la necesidad de contar más allá de 999 millones 999 mil 999. Esta es una cuestión pragmática determinada por la cultura, pero que tiene repercusión en el sistema de numeración. Todavía hay más, hay variedades quechuas en las que el sistema de numeración contiene menos palabras numéricas, pues en muchas de ellas no existe la palabra quechua

para millón. En esas variedades, en la práctica, la cultura restringe la capacidad generativa del sistema de numeración permitiendo contar solamente hasta 999 mil 999, es decir, en esas variedades nadie ha tenido la experiencia práctica -ni la necesidad- de contar más allá de esa cifra.

Siendo así, ¿por qué extrañarse de la existencia de pueblos cuya necesidad de contar haya sido mínima u ocaso inexistente? Junto a los *piraha* hay muchos pueblos en la Amazonía cuyas culturas han privilegiado un acercamiento apreciativo hacia la realidad y, por tanto, han postergado o dejado de lado la perspectiva cuantitativa. Existen varios pueblos así en la Amazonía Peruana, especialmente entre aquellos de la selva baja cuyas poblaciones son cortas en número de miembros, tienen generalmente la organización social del tipo de clanes, pertenecen a culturas orales y no tienen o tienen mínimo contacto con pueblos que manejan sistemas de numeración que permiten contar hasta cifras altas. Un pueblo de este tipo es el machiguenga (Familia Arawak) del curso medio del río Madre de Dios, quienes en su sistema nativo de contar se manejan con tres o cuatro palabras numéricas: *paniro/patiro* “uno”, *piteni/piteti* “dos”, *mawani/mawati* “tres” y *pitepageti/pitepageni* “cuatro”. Los pares *paniro/patiro* “uno” y siguientes se relacionan con la distinción en la cultura machiguenga entre entidades animadas e inanimadas. La referencia numérica a seres animados se hace con la primera forma de cada par, mientras que a los seres inanimados se marca con la segunda forma. Anotamos que el último número del sistema, *cuatro*, no es usado o conocido por todos los grupos machiguengas, pues la mayoría de los grupos manejan el sistema de contar que permite enumerar hasta tres, y cuando deben referirse a cantidades que para nosotros son mayores a tres usan de una palabra que semánticamente es un cuantificador *tobaini/tobaiti*, cuyo valor traducido al castellano equivale más o menos a “muchos” o “un montón” de entidades animadas o inanimadas, respectivamente.

COLABORÁNDOTE, PE...

Gustavo Solís Fonseca
CILA-UNMSM

Esta es una nota a propósito del artículo *Las aventuras de "pues" en el Perú*, de Luis Andrade Ciudad (El Dominical de El Comercio, 10/10/04), que nos permite exponer un punto de vista diferente sobre la fuente de la que provendría el uso especial de la partícula o palabra *pues/pe* del castellano peruano.

Nos plegamos de inicio a la sospecha de Andrade en el sentido de que el uso bien peruano de *pues* tiene que ver con influencia de idiomas peruanos (el autor menciona al quechua y al aimara) en los que está vigente un conjunto de formas que funcionan semánticamente como marcadores de calidad del juicio que intercambian el hablante y el oyente, y que los especialistas llaman evidenciales, marcadores de discurso o sufijos de comentario. En principio, en situación de contacto con el castellano, cualquier lengua que tuviera los evidenciales que posee el quechua influenciaría en la misma forma o de manera relativamente semejante.

En lo que discrepamos con Luis Andrade y, por tanto con Virginia Zavala a quien él cita, es en la suposición de que el sentido particular de *pues* en el castellano peruano sea producto del traspaso del valor del evidencial *-mi/-m*, tal como lo señala Virginia Zavala. Creemos que la explicación va en otra dirección, o hacia otro evidencial. Y de ello tratamos en las líneas que siguen.

El sistema de evidenciales del quechua está constituido por cuatro sufijos. Esto representa un sistema particularmente complejo, pues en términos de números, contra lo que la mayoría de descripciones de su gramática presenta, el idioma quechua tiene cuatro, de los cuales las variedades sincrónicas de la lengua muestran un uso muy productivo de tres de ellos, apareciendo el cuarto *-ri/-r* solo en algunos dialectos, ya que en la mayoría se encuentra en proceso de extinción. Los evidenciales del quechua son los siguientes:

-mi/-m : Expresa asertividad. El que habla está seguro del valor asertivo del juicio que expresa, pues él da testimonio del mismo, de allí que a este evidencial se le haya denominado "de testimonio directo".

-chi : Expresa duda o conjetura. El hablante no se compromete con la calidad del juicio, pues no puede dar testimonio del mismo.

-shi/-sh : Expresa información de segunda mano; una suerte de testimonio indirecto, pues lo que el hablante expresa no le consta a él.

-ri/-r : Expresa asertividad compartida entre el hablante y el oyente. Su valor es corroborativo, pues implica necesariamente coparticipación, por lo que es el evidencial del diálogo entre el hablante y el oyente. Este sufijo ha sido bastante suplantado por la raíz *a-* “asentir” en variedades del quechua ayacuchano; y aparece lexicalizado en la palabra *ari* (*a-ri*) “sí”, también se encuentra ya casi convertida en sufijo en el ayacuchano: *Hamunki-ch-* “Vendrás, pues, ¿no?”.

En general, la función de los sufijos que conforman el sistema es señalar la calidad de juicio de la información que es materia del discurso. Como podrá verse, de entre los cuatro valores de estas marcas de comentario, el valor del último de la lista es el que aparece en el uso de *pues* del castellano peruano. En los ejemplos presentados por Andrade es claro que el uso de este evidencial se da solo cuando el oyente también está directamente presente en la conversación, pues el sentido del evidencial en el quechua es más o menos señalar que la calidad del juicio es evidente tanto al oyente como al hablante sea por ser obvio el juicio, sea por constar a ambos, sea por ser deducible.

El valor del evidencial *-mi/-m* es cercano al de *-ri/-r*, pues en ambos casos podemos señalar que se expresa asertividad, pero hay una diferencia importante entre ellos en la medida en que *-mi* es la asertividad de únicamente el hablante en tanto que *-ri* expresa la asertividad compartida por el hablante y el oyente. La traducción castellana de este evidencial hace que se incluya a ambos miembros del diálogo, de allí que tenga pleno sentido lo que parece ser una llamada de atención al oyente en una conversación como la que sigue:

—¿Dónde almuerzas ahora?

—¿Por qué?

— Para acoplarme *pe*.



NOTICIAS

I Y II ENCUENTRO NACIONAL "INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO EN LA FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS, EDUCACIÓN MEDICINA DERECHO Y ETNODESARROLLO"

El 19 y 20 de febrero del presente año se llevó a cabo el *I encuentro Nacional "Interculturalidad y Bilingüismo en la Formación de Recursos Humanos, Educación Medicina Derecho y Etnodesarrollo"* en las instalaciones del Colegio Real de la UNMSM. Asimismo el 6 y 7 de setiembre se realizó el *II encuentro* en los ambientes de la Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM). Ambos eventos fueron organizados por el CILA en coordinación con la UNALM, la UNE, la PUCP y la DINEBI.

Como se señala en las Actas del I Encuentro "La Universidad tiene la obligación de asumir la diversidad cultural de su espacio en la formación profesional, que es su responsabilidad más inmediata. Creemos estar en el camino de contribuir en los cambios necesarios de la currícula universitaria respondiendo a nuestra condición de país multilingüe y pluricultural"..

Finalmente, se acordó que el III Encuentro se realice en la Universidad Nacional del Centro (Huancayo).

VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE EIB

Del 25 al 27 de octubre de 2004 se desarrolló el VI Congreso Latinoamericano de EIB en la ciudad de Santiago de Chile.

Participó como ponente en la mesa de Formación Docente la Directora del CILA, Mg. Elsa Vélchez Jiménez con la ponencia "Investigación y Currículo Universitario".

El Evento contó con la presencia y participación de distintos delegados de Latinoamérica, académicos del área y diversas organizaciones indígenas.

VI CONGRESO NACIONAL EIB

Del 04 al 07 de octubre de 2004 se desarrolló el VI Congreso Nacional EIB en la ciudad de Huaraz (Ancash). A este Evento asistieron representantes de las diferentes regiones del Perú.

La Directorá del CILA, Mg. Elsa Vílchez Jiménez participó haciendo alcanzar las conclusiones y programación del I y II Encuentro Nacional de EIB. Asimismo, puso a consideración la propuesta de la Maestría EIB como réplica de la Maestría EIB del PROEIB-Andes.

RESULTADOS DEL TERCER CONCURSO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN

El jurado del III Concurso de Investigación del PROEIB-Andes otorga el primer premio a ADRIANA SERRUDO de la Universidad Nacional de Salta, Argentina, por su proyecto de tesis: *"Interculturalidad y práctica escolar: el maestro auxiliar bilingüe en Salta"*. El segundo premio es para FLOR OSORIO de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, por su proyecto de tesis: *"Prácticas de literacidad en los inmigrantes bilingües en Lima"*. Finalmente, el tercer premio será otorgado a mediados de enero, cuando los proyectos de tesis: *"Diseño curricular en y desde la participación de la comunidad educativa rural indígena del nivel primario"* de ROXANA VILLEGAS y *"Logros y dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora y producción de textos narrativos en 2da. lengua"* de MARIA LUZ COLQUE y JAVIER MENESES hayan sido modificados según especificaciones del jurado.

Agradecemos a todos los tesisistas que nos enviaron sus proyectos, felicitamos desde ya a los ganadores y deseamos a todos un buen avance y conclusión de sus tesis.

Estudios de Investigación del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA) 2004

1º “Actitudes hacia la lengua nativa y el castellano en los inmigrantes bilingües en Lima. Medición de actitudes en dos comunidades urbano-marginales”

Responsable: Félix Quesada Castillo

Miembros A:

Gustavo Solís Fonseca

Amancio Chávez Reyes

Yony Cárdenas Cornelio

Johanna Reyes Malca

Lilia Llanto Chávez

Colaboradores:

Manuel Conde Marcos

Sabino Pariona Casamayor

Flor Osorio Rivera

Roberto Apaico Nicolás

Janeth Rojas Quintanilla

Ingrid Rocca Guzmán

Jaime Huanca Quispe

2º “El manejo del Español en el Perú. Diagnóstico. Tercera etapa”.

Responsable: Luis Miranda Esquerre

Miembros A:

Jorge Esquivel Villafana

Rómulo Quintanilla Anglas

Leonor Rojas Domínguez

Desiderio Evangelista Huari

Colaboradores:

Madeleine Zavala Urbina

Luis Mamani Quispe

Luz Arbaiza Gonzales

Dalia Cieza Lozano

3º “Paron Jonibo. Culturas, Lenguas y perspectivas de los pueblos indígenas de la región Ucayali”

Responsable: María Cortez Mondragón

Miembros A:

Juan Meza Borja

Jorge Casanova Velásquez

Colaboradores:

Tania Morán Bringas

Ketty Sánchez Rojas

Ana Maritza Ccamac Melo

Kisy Hong Alvarez

Alejandro Samuel Smith Bisso

4° “Características de las actitudes lingüísticas de los bilingües amazónicos”

Responsable: Pedro Falcón Ccenta

Miembros A:

Minnie Lozada Trimbath

Gustavo Solís Fonseca

Elsa Vílchez Jiménez

Esther Espinoza Reátegui

Pedro Lovatón Sarco

Alicia Alonzo Sutta

Colaboradores:

Maggie Romani Miranda

Rosario Cordero Yupanqui

5° “Contactos de lenguas Aïmara-Castellano: incidencias lingüísticas y pedagógicas”

Responsable: Felipe Huayhua Pari

Miembros A:

María Cortez Mondragón

Norma Meneses Tutaya

Edith Pineda Bernuy

Luisa Portilla Durand

Colaboradores:

Rosa Franco Zegarra

Besy Solano Guerra

Jaime Huanca Quispe

Luz Rossana Arbaiza Gonzales

Ingrid Rocca Guzmán