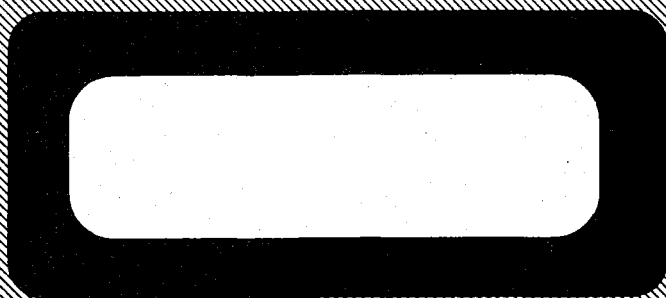


UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS



*LENGUA
Y
SOCIEDAD*

2

Instituto de Lingüística Aplicada (CILA)

CONTENIDO

| | |
|---|----|
| Jorge Esquivel Villafana. <i>Las formas pronominales reflexivas en el español infantil</i> | 3 |
| Elsa Vílchez Jiménez. <i>La literatural oral y la lingüística en la Amazonía</i> | 12 |
| Gustavo Solís Fonseca. <i>Censo sociolingüístico en la provincia de Cajatambo</i> | 22 |
| Carmen Arana Courrejoules. <i>Aspectos metodológicos lingüísticos en la investigación de denominaciones de origen peruanas</i> | 31 |
| Jaime Huanca Quispe. <i>Información gramatical en un diccionario aimara</i> | 36 |
| Luis Alberto Mamani. <i>El aprendizaje de la lexigrafía: Una perspectiva psicolingüística</i> | 42 |
| Luisa Portilla Durand. <i>Conocimiento, uso de lenguas y migración en el centro poblado de Huancapón (Cajatambo Lima)</i> | 53 |
| CARTA DE CPAL | 56 |
| MAESTRISTAS DEL PROEIB-ANDES COCHABAMBA BOLIVIA | 58 |
| Homenaje a: Luis Hernán Ramírez | 64 |

LENGUA Y SOCIEDAD, Nº 2, 1999

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA (CILA)

E-mail: cila-unmsm@yahoo.com

Web: <http://www.unmsm.edu.pe/CILA>

Av. Nicolás de Piérola 1222 - Telefax: 427-1844

Lima 1 - Perú

Comité Editorial : *Miembros del CILA*

Núcleo Editor : *Jorge Esquivel Villafana*
: *Elsa Vílchez Jiménez*

Digitación y Diseño : *Irma Farro Murillo*

LAS FORMAS PRONOMINALES REFLEXIVAS EN EL ESPAÑOL INFANTIL

Jorge Esquivel Villafana

I. INTRODUCCIÓN

En el análisis sintáctico de la oración española, merece especial consideración el tratamiento de los verbos denominados reflexivos, o sea aquellos que pueden ir acompañados de las formas pronominales reflexivas (me, te, nos, os, se).

De acuerdo a la naturaleza del origen de la forma pronominal que lo acompaña, estos verbos son habitualmente clasificados como: a) reflexivos propios, b) reflexivos inherentes y c) reflexivos opcionales.

La alta frecuencia que presenta el registro de las formas pronominales reflexivas en el español coloquial nos ha servido como motivación para tratar de indagar el grado de su correlato en el lenguaje infantil y las particularidades en el uso de cada una de ellas; esto, con la finalidad de ofrecer una descripción pormenorizada de las características formales y el comportamiento sintáctico de ellas en el tratamiento del lenguaje infantil.

Por razones de espacio, nuestro interés estará referido sólo a las reflexivas coocurrentes con los verbos denominados reflexivos propios y reflexivos opcionales.

Los ejemplos presentados en el presente trabajo pertenecen al proyecto de investigación «Aspectos sintácticos del SE en el lenguaje escolar de los alumnos del primer grado de educación primaria» en ejecución durante el presente año en el Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

2. VERBOS REFLEXIVOS PROPIOS

Es el caso de las construcciones en que los verbos transitivos pueden ser usados como reflexivos o como no reflexivos. El uso del primero exige la identidad referencial entre el sujeto y el objeto. Así, en el lenguaje que analizamos encontramos:

(1) a. Mi mamá se lava los dientes, le echa Kolynos.

- b. Había un negro que se quemó y se convirtió en un malo.
- c. El enanito no se lavó las manos, nada.

En las construcciones con verbos en infinitivo encontramos, en el lenguaje de estos niños, que las formas pronominales están ubicadas en posición preverbal (o proclítica) ((2)a,b); en posición postverbal (o enclítica)((2)c,d):

- (2) a. Y de ahí él se fue a comprar algo y nos fuimos a la casa.
- b. Pero mi mamá se iba a tejer una chompa porque ella sabe de colores.
- c. Pero cuando mi amigo corretea le gusta comprarse algo, algo así como chicle, chocolate...
- d. Ella quiere comprarse un pollito para tenerlo en su casa, en su corral.

Los ejemplos precedentes parecen no denotar tendencia alguna en cuanto a la opción por la posición de los clíticos con verbos en infinitivo, pareciera que esta opción se da libremente, sin ningún tipo de motivación que la controle. Sin embargo, un análisis mucho más riguroso, mucho más detallado de los ejemplos nos parece sugerir que esta opción no es del todo libre, sino que ésta acusa una motivación o condicionamiento de tipo morfológico. Veámoslo. Según la descripción sintáctica de los verbos en español, podemos encontrar -entre otras formas- dos tipos de construcciones con verbos en infinitivo: a) las de formas perifrásticas modales y b) las de formas perifrásticas incoativas (1).

En el caso de las formas perifrásticas modales conformadas por la ocurrencia de verbos transitivos (ella quiere traer las flores), el segundo verbo, 'traer', en infinitivo, representa el núcleo de la cláusula subordinada en función de objeto directo del verbo principal. Así, esta completiva [traer las flores] es analizada como el objeto directo del verbo principal 'quiere'. Sin embargo, semánticamente, se asume que

¹ Cf. A. Benito Mozas, Ejercicios de sintaxis. Teoría y práctica, Madrid: EDAF S.A., 1992, pp. 222-225.

el verbo 'quiere' en tanto transitivo, es de significación incompleta por lo que requiere de la frase nominal-objeto directo adyacente como un intento de precisar su significado; de ahí que con el otro verbo, 'traer', -también transitivo- establece una relación de cohesión, de integración en la que la función de objeto directo la asume, finalmente, la frase nominal 'las flores'. De la pronominalización del objeto directo, alternadamente, resulta lo descrito (3).

- (3) a. Ella quiere [traer las flores]. Ella lo quiere.
b. Ella quiere traer las flores. Ella las quiere traer.
Ella quiere traerlas.

Con referencia a esta forma perifrástica, encontramos en el lenguaje de estos niños una tendencia al uso de los clíticos en posición pospuesta o enclítica:

- (4) a. Ella quiere ponerse un vestido de rayas y yo quiero ponerme uno de marineró.
b. Así yo juego; pero cuando mi amigo corretea le gusta comprarse algo.
c. Si uno quiere bajarse, tiene que bajarse rapidito si no se cae.

En el caso de las formas perifrásticas incoativas conformadas por la ocurrencia de verbos intransitivo más transitivo (ella va a traer las flores), el primer verbo, 'va', en tanto es intransitivo es considerado, semánticamente, de significación plena, completa y no exige, por tanto, la presencia de otro elemento, salvo -como en el caso que analizamos- la de una cláusula subordinada en infinitivo [traer las flores] en función de complemento de frase verbal o circunstancial que, en todo caso, es de carácter opcional.

Con este tipo de forma perifrástica, en el lenguaje que analizamos encontramos, en cambio, una marcada preferencia por la posición antepuesta o proclítica de las formas reflexivas:

- (5) a. Y después se va a lavar los dientes.
b. Y luego se volvió a cambiar de ropa.
c. Ustedes se van a comprar algo y a mí me dejan.

donde, según el criterio gramatical, la posición enclítica de las formas pronominales sería la más aceptable, pues el pronombre **se** funciona como el objeto indirecto (o directo) de la cláusula subordinada; la información que conlleva ésta afecta directamente al segundo verbo antes que al primero. La derivación sintáctica de las formas pronominales de las oraciones (5) la detallamos en:

(6) a. Y después él va a # El lavar los dientes a él #

El lavarse los dientes

lavarse los dientes

Y después se va a lavar los dientes.

b. Y luego volvió a # El cambiar a él de ropa #

El cambiarse de ropa

cambiarse de ropa

luego se volvió a cambiar de ropa.

c. Ustedes van a # Ustedes comprar algo para ustedes #

y ustedes dejan a mí

ustedes comprarse algo

comprarse algo

y a mí me dejan

Ustedes se van a comprar algo y a mí me dejan.

No es que pretendamos asumir que los niños prefieran usar construcciones mucho más complejas que la que ordinariamente ofrece su sintaxis, pues es claro que en las construcciones de este tipo con formas proclíticas hay, sintácticamente, un proceso de gran complejidad que implica la ascensión de la forma pronominal objeto indirecto (o directo) de la oración subordinada hacia la posición preverbal o proclítica de la oración principal; creemos, al contrario de lo que pareciera, que el comportamiento descrito responde a una marcada tendencia en el lenguaje infantil a tratar de evitar construcciones complejas. En lo que sigue, intentaremos encontrar la fundamentación de nuestra afirmación en el análisis de los principios que controlan la posición de los pronombres clíticos basado en los factores de procesamiento de lenguaje.

Los principios de la teoría morfológica establecen que las formas pronominales objeto son formas morfológicas denominadas 'marcadores de concordancia de objeto'², los que en las lenguas sufijantes siguen la tendencia universal a preferir la posición proclítica. Esto es, si en una lengua determinada el verbo flexivo presenta en su estructura sufijos flexivos de las categorías gramaticales de tiempo, aspecto, modo e, incluso, la concordancia de sujeto, ésta -como estrategia- tiende a ubicar el marcador de concordancia de objeto en posición preverbal; esto le permitiría evitar una secuencia demasiado larga de contenidos gramaticales concentrados en un solo extremo de la raíz verbal. En cambio, los verbos en infinitivo, por carecer de morfemas flexivos en su estructura permiten la inserción enclítica o sufijada de las formas pronominales objeto o marcadores de concordancia.

Sintácticamente, se establece que el grupo verbal transitivo involucrado en la forma perifrástica modal en infinitivo se comporta como una unidad verbal transitiva de forma no personal terminada en -r con sus correspondientes objetos directo e indirecto. En el lenguaje que analizamos, la preferencia estadística por la posición enclítica de la forma pronominal objeto con este tipo de construcción perifrástica corrobora la hipótesis propuesta en el sentido de que los verbos en infinitivo -por lo característico de su estructura morfológica- aceptan normalmente la posición enclítica del morfema marcador de concordancia de objeto.

Las construcciones perifrásticas incoativas, conformadas por verbos intransitivo más transitivo en infinitivo, tienen el intransitivo como el núcleo de la unidad verbal por lo que lleva sufijada la información relativa a las categorías gramaticales flexivas. En el lenguaje que analizamos, encontramos que en el proceso de pronominalización de los objetos verbales del verbo transitivo (de la cláusula subordinada), se prefiere la ascensión de la(s) forma(s) pronominal(es)-objeto a la posición proclítica del verbo principal a fin de evitar en éste mayor complejidad de información a nivel de

(2) Cf. Andrés ENRIQUE-ARIAS, La distribución de los pronombres objeto en español: consideraciones históricas, tipológicas y psicolingüísticas. En ALFAL, Lingüística, Madrid: Grafur, 1993, pp. 54-55.

sufijos. El alto grado de corroboración estadística que encuentra la posición proclítica de los marcadores de concordancia de objeto con este tipo de perífrasis aparece como la mejor evidencia de la cobertura empírica de lo establecido.

La sistemática distribución de los clíticos, en posición postverbal para las formas no flexivas y en preverbal para las flexivas, queda también explicada por lo establecido por la 'teoría de la relevancia' que asume que los morfemas de información relevante o la más cercana al significado del verbo (la de las categorías gramaticales de tiempo, modo, número, aspecto) aparecen más próximos a él, en posición sufijante; mientras que los morfemas portadores de información de menor relevancia aparecen más lejos de él, en posición prefijante. En términos de esta teoría, el marcador de concordancia de objeto es considerado de menor relevancia.

La posición postverbal de los clíticos con verbos transitivos en infinitivo se explica porque al no haber información relevante en la estructura del verboide relativa a las categorías gramaticales flexivas que normalmente ocupan la posición de sufijo, la categoría menos relevante -la de marcador- ocupa este vacío.

En el caso de las construcciones perifrásticas incoativas en infinitivo, la posición preverbal de los clíticos se explica porque al contener el verbo principal flexivo (intransitivo) la información relevante sufijada, el morfema de concordancia de objeto -por contener información de menor relevancia- adopta normalmente la posición proclítica o lejana al verbo.

La sistemática distribución de los clíticos en la posición preverbal de las construcciones perifrásticas incoativas encuentra fuerte corroboración empírica en el uso de las otras formas pronominales reflexivas del paradigma:

- (7) a. A las ocho de la noche me voy a acostar, eso nomás es lo que hago en la escuela.
- b. Y entonces, al día siguiente, me tenía que levantar temprano porque ya era el día del colegio.
- c. Mi mamá se queda a cocinar algo y después me viene a recoger.
- d. Y de ahí creo que se van a meter en la cocina.

La fuerte tendencia al uso de los proclíticos en las construcciones con el verbo 'tener' más verbo transitivo en infinitivo ((8)a,b,c,) -tendencia impropia para este tipo de construcciones- se debería a que el aparente contraejemplo no lo es tal si se considera que el verbo tener no es, sintácticamente, un verbo enteramente transitivo (recuérdese que no puede ser pasivizado), sino un verbo que -por la característica descrita- es considerado verbo 'medio' en la gramática generativa; de ahí el desplazamiento de los clíticos del verbo en infinitivo de la oración subordinada a la posición preverbal (o proclítica) del verbo de la oración principal.

- (8) a. Cuando le da su crisis de asma se tiene que llevar su spray, porque si no le da.
b. Era enero, enero comienza, entonces me tenía que acostar a las ocho.
c. Y entonces, al día siguiente, me tenía que levantar temprano porque ya era el día del colegio.

Encontramos, también, una tendencia a la reflexivización de verbos no marcados lexical y semánticamente para el uso de reflexivos:

- (9) a. Unos señores hacían magia para que los animales se bailen.
b. A veces me encuentran acá en el patio y entonces ahí me saludo, después entonces me voy, termina el recreo.
c. Después, siempre me jugaba.

Si bien la interpretación semántica de estas construcciones no apunta hacia una dirección reflexiva precisamente, pues el significado de estos verbos no denota la posibilidad combinatoria sujeto-objeto referencialmente idénticos, lo que sí resulta evidente, en todo caso, es que la presencia de la forma pronominal en estas construcciones deviene en epentética e innecesaria.

3. VERBOS REFLEXIVOS OPCIONALES

Son aquellos verbos que llevan, opcionalmente, una forma pronominal reflexiva. En todo caso, la presencia del pronombre reflexivo -llamado también 'dativo de interés'- tiene

implicancias semánticas, pues en una forma como 'me subí al carro' se denota el interés especial, particular en el desarrollo de la acción por parte del sujeto, significa que el desarrollo de la acción se cumple a pesar de algún tipo de obstáculo; en cambio, en 'subí al carro', sin la presencia del pronombre reflexivo, sólo se describe el desarrollo de la acción verbal en su forma más objetiva, natural.

En el lenguaje que analizamos, encontramos que los casos de empleo del pronombre dativo de interés con verbos intransitivos registran una alta frecuencia de uso y una gran variabilidad de situaciones.

- (10)a. Por eso siempre me aburro, me entro a estudiar, termino de estudiar y después me voy a ver mi televisión.
- b. Entonces él se subió al carro y subió una palanca y arrojó toda la basura a su cuarto.
- c. Porque me olvidaba de darles su comida (a los delfines), de echarles al mar que naden, por eso ya se me murieron.

Con relación al empleo del pronombre-dativo de interés con verbos transitivos encontramos, como característica a enfatizar, la tendencia al uso con verbos relacionados semánticamente con la ingestión de alimentos:

- (11)a. Tenía una amiguita que era muy habladora, parecía que se hubiera comido un loro.
- b. Porque ayer me comí dos helados en la tarde, ahora tengo cita con el doctor.
- c. Y el lobo más rápido llegó, se lo comió a la abuelita.

El empleo del dativo de interés con verbos transitivos adquiere matiz especial con el uso de la frase nominal objeto directo en forma posesiva; el significado del dativo, en el sentido de interés o apetito, parece intensificarse con el acompañamiento del posesivo:

- (12)a. Me levanto, me tomo mi leche, me voy al colegio.
- b. En las mañanas me tomo mi desayuno porque si no en la movilidad arrojó.
- c. Después... me tomé mi café con leche y nos regresamos.

4. CONCLUSIÓN

A manera de conclusión, podemos señalar que la restricción hallada en la opción por la colocación de los pronombres reflexivos en el lenguaje analizado tiene fuerte motivación morfológica. Son las características sintácticas de los grupos verbales involucrados en las formas perifrásticas tanto como las de sus estructuras morfológicas las que lo determinan. El auxilio analítico de los principios que subyacen el comportamiento de los marcadores de concordancia de objeto (o de los clíticos) y de la teoría de la relevancia no hace más que explicar lo corroborado empíricamente.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- BENITO MOZAS**, Antonio 1992. Gramática práctica. Editorial EDAF S.A., Madrid.
- CANO AGUILAR**, Rafael 1981. Estructuras sintácticas transitivas en el español. Edit. Gredos, Madrid.
- ENRIQUE-ARIAS**, Andrés 1933. La distribución de los pronombres objeto en español: consideraciones históricas, tipológicas y psicolingüísticas. En lingüística (ALFAL), Grafur, S.A., Madrid.
- MARTIN ZORRAQUINO**, María 1979. Las construcciones pronominales en español. Edit. Gredos, Madrid.

LA LITERATURA ORAL Y LA LINGÜÍSTICA EN LA AMAZONIA

Elsa Vílchez Jiménez

INTRODUCCIÓN

La lingüística, como ciencia social, al estudiar las lenguas no puede soslayar la cultura, de ahí que el investigador considera como elementos importantes para el estudio etnolingüístico de una comunidad aquello que le ofrece la literatura oral.

Chomsky (1972) sustenta la hipótesis de que en cada comportamiento lingüístico subyace una estructura profunda que al ser descrita permite configurar patrones cognitivos abstractos, tales como el significado, relaciones del hombre con el medio y estilos descriptivos de su relación con la naturaleza.

En este trabajo, presentamos un avance de temas de literatura oral de pueblos Asháninka del Perené y del Gran Pajonal, así como de pueblos Machiguenga, todos ellos del grupo Arawak del Perú. Es necesario reconocer que para el hombre amazónico los elementos de la naturaleza como la tierra, los ríos, las aves, las plantas, se encuentran cargados de significaciones. Lo sobrenatural y lo natural participan -si es que existe diferencia- en lo práctico o pragmático. En estas sociedades, el mito es un agente integrador en el que se reflejan sus sistemas sociales, sus concepciones del mundo, sus valores morales.

Nuestras experiencias de trabajo de campo nos ha permitido aproximarnos a la literatura oral asháninka del Perené y del Gran Pajonal. También hemos tenido oportunidad de recoger literatura oral machiguenga gracias a Américo Viñari, de Palmarreal, en el Urubamba.

Los asháninkas y los machiguengas son ricos en prácticas comunicativas que corresponden a formas tradicionales de su imaginario y de la memoria colectiva. Ellos narran historias que están en la memoria colectiva y que se revitalizan cuando se vuelve a contarlas.

¿POR QUÉ INCLUÍMOS LAS TRADICIONES ORALES?

- a. Porque deben figurar necesariamente en una encuesta lingüística.
- b. Algunas etnias tienen amenaza de desaparición por lo que es necesario el registro y la revalorización de la memoria colectiva.
- c. Dentro del estudio lingüístico, es el documento absolutamente auténtico que puede ser traducido y/o interpretado.

**TEMAS Y MUESTRAS DE LITERATURA ORAL
ASHÁNINKA Y MACHIGUENGA**

Un primer intento de clasificar lo que, por ahora hemos recogido, nos llevaría a distinguir entre:

Tradiciones de origen

Tradiciones de enseñanza moral

Tradiciones sobre relaciones entre personas y animales

a. Las Tradiciones de Origen

En Asháninka:

-Los primeros asháninkas-

«Sólo han existido los asháninkas. En la antigüedad comían tierra. Una familia formaba su pituca de barro»

-Origen de la yuca-

«Una familia trajo semilla de yuca y la hizo aumentar. Hubo un diluvio, el sharo (añuje) no quería subir al cielo, dicen que había una escalera al cielo; todos subían; animales que eran personas.

El sharo hizo quedar la yuca. Sembraban la yuca del barro. De la yuca legítima preparó masato».

En machiguenga:

-Los primeros hombres machiguengas-

«En el principio, antes, cuando se formó la tierra, ellos vivían, los antepasados machiguenga, ellos no sabían trabajar y ellos comían tierra bien machucado y ellos eran su

yuca. En eso bajó un hombre llamado luna. El trajo una semilla de yuca para enseñar y para que los hombres trabajen. Entonces una mujer se enamoró de él y ellos se casaron y vivieron felices. Ellos comenzaron a ver yuca para toda la tierra, comieron la yuca y no comieron tierra ...»

b. Las tradiciones orales con enseñanza moral

En asháninka:

-Un joven ocioso y ratero-

«Había un joven ocioso y también ratero. No le gustaba trabajar, sólo le gustaba robar. Rotosa su cushma, caminaba calato. Nadie le daba una cushma, no querían darle cushma. Decían, ¿por qué vamos a darle a ese ocioso, ratero, acaso es viejo?. Estuvo pensativo, no tenía vergüenza, no tenía hermano, no tenía mamá, pero era joven.

Un día se fue a casa de otro paisano. Llegó, a nadie encontró dentro de la casa, destapó la olla, comenzó a comer todo lo que había en la olla. Cuando terminaba de comer todo, se va; ya está acostumbrado a robar.. Después llegó el dueño de la casa. No encontró su comida. Se amargó, le dijo a su mujer, seguro que el ocioso ha comido nuestra comida. Seguro mañana va a regresar, está acostumbrado a robar. Le dijo a su mujer ahora cuela masato, también corta un pedazo de carne, vamos a envenenar el masato con barbasco, también la carne para que muera el ratero para que nadie más robe nuestra comida. Así lo hicieron, dejaron el masato en la olla, también la carne. Este ratero decía, cuando amanezca voy a robar otra vez. Se levantó temprano y se fue a la casa del paisano. Llegó. A nadie encontró, se alegró. Entró y encontró un pedazo de carne y agarró, lo comió, terminó de comer, tomó masato, no se dio cuenta que estaba envenenado con barbasco. Dijo, ahora sí estoy bien lleno. Salió y se fue, sintió algo en el camino, que estaba mareándose, vomitó. Yo tengo la culpa por robar. No pudo caminar más, gritaba, ya voy a morir y se murió el ratero y ocioso. Es todo sobre el ocioso y ratero».

Hasta ahora se elimina al ladrón; para reconocer al ladrón en la zona del Perené usan la lanceta de la raya.

En este grupo, también incluimos tradiciones como la de «Un hombre pobrecito» donde se tiene la ayuda miste-

riosa de un hombre chiquito que le ofrece pusanga (hierba) para que tenga puntería. La parte más interesante dice:

.... «Le dijo (el hombre chiquito) no te asustes, quiero ayudarte te tengo pena. Te he visto llorar. Ahora te daré pusanga para que tengas puntería y no falles a los animales. Se puso contento el pobrecito. Le enseñó cómo iba a utilizar la pusanga. Le dijo, sobas la pusanga, sobas en tu arco, también sobas a tu flecha. Ahora te digo no enseñes a otra persona. Cuando va a perder su encanto, no vas a matar animales. Le contestó, no enseñaré a nadie. Este pobrecito comenzó a sobar la pusanga en su arco, en su flecha. Se fue al monte mató bastantes animales. Estuvo muy contento. Ahora el pobrecito ya no pasará hambre. Ahí termina el relato».

c. Las tradiciones orales sobre la relación entre las personas o gente y los animales.

Se señala que primero eran personas o gentes y luego se transformaron en animales y viceversa.

En Asháninka:

En el Gran Pajonal, Pascual Camaiteri, nos dio la siguiente versión sobre «El pájaro carpintero»:

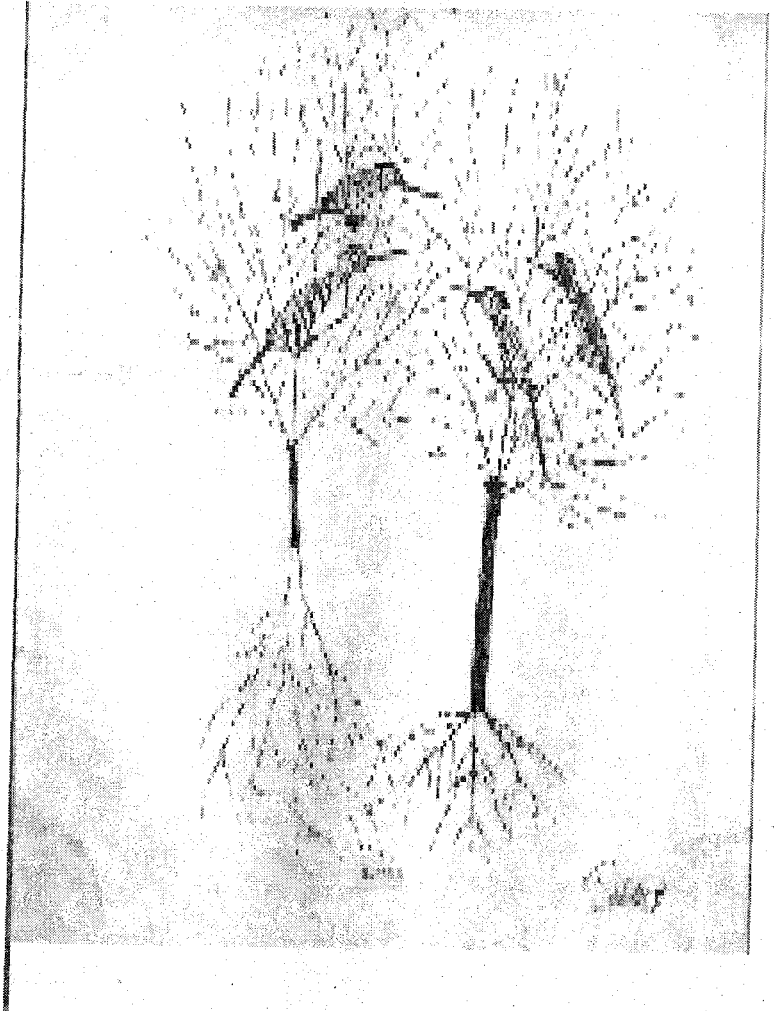
«Dicen que antes cuando eran gente todos los pájaros, había un hombre que vestía cushma negra, también tenía puesto un pañuelo rojo en la cabeza, bien duro su labio, hacía hueco a los árboles. No vivía en la casa, vivía en el monte haciendo hueco a los árboles (palos). Este hombre no comía gusanos que viven en el podrido, no tenía mujer.

Había otro hombre que lo escuchaba que hacía sonar los árboles. Dice, iré a ver quién hace sonar los árboles. Lo vio y le dijo ¿qué haces? le contestó, nada. Hago un hueco en los árboles, no me preguntes, no eres mi paisano.

Le dijo, el otro hombre, ahora ya no vas hacer sonar los árboles. No le contestó, no le quiso escuchar. Escuchó un sonido, ¡tó! ¡tó!, que seguía haciendo hueco. El otro hombre se amargó, no me escucha. Le dijo ¿por qué no me escuchas?, ahora te convertirás en pájaro carpintero.

A ese hombre le crecieron plumas, le creció su pico. Voló al árbol a hacer hueco, su cabeza es roja. Es todo sobre el pájaro carpintero».

EL PÁJARO CARPINTERO



De: PASCUAL CAMAITERI

En el Perené, en cambio, este grupo de tradiciones ya están signadas por lo que dice la Biblia: «Te conviertes en pájaro carpintero porque siendo persona sólo hacías hueco en los árboles, seguirás haciéndolo ahora hasta tu muerte».

Por ejemplo, «el tigre cuando era persona tenía rencores con otra persona, no tenía lástima si lo mataba y «seguirás haciendo eso, estás condenado». Por eso le pusieron el nombre de tigre. Como dice la biblia, «por haber escuchado la palabra de Lucifer».

En machiguenga:

En el relato machiguenga «Antes era gente venado», el principio de la metamorfosis es reiterativo. La mujer le dice a su esposo «he soñado que me pintaba achote un hombre. Ahora no tengo hambre, está amarga mi boca. Pero su esposo le dijo: ahora tu sueño significa el venado. Ahora yo te diré no salgas para nada».

La mujer siempre fue a recoger palillo. Un hombre abusó de ella: «y estaban desfilando varios venados en forma de gente, de todo el monte».

En otro relato machiguenga se muestra que el tigre es más sensible que el ser humano: «la muchacha se escapó alrededor de la chacra, pero llorando sin descansar. Apareció un tigre y le dijo - ¿qué te pasa niña?. Y ella le respondió mi mamá me enojó porque le rompí su poro. El tigre le dijo -ahora te quiero llevar a mi casa porque mucho has sufrido desde tu niñez». Ella se casa con el tigre. Su hermano va en su búsqueda, la encuentra pero no quiere avisar a su madre. Ella lo emborracha con masato para que hable. Finalmente dijo: «sí, la he visto. Pero ella se casó con mi cuñado tigre ... ustedes tienen la culpa, ahora yo nunca voy a ver a mi hermana».

En asháninka:

En el Gran Pajonal hemos recogido una versión de «El oso lleva a un hombre».

El oso lo sube a un árbol grande. «Ya cumplía un año, le crecieron pelos en todo el cuerpo. Tenía pena el hombre. Decía, ¿qué dirá mi mujer?».

Este hombre piensa, ahora cuando se va el oso en busca de mi comida, le engañaré haciéndome el muerto, después de demorar. De repente lo escuchó subir. Le habló (el oso) toma, come nieto. No contestó, lo volteó, no se mueve. Dice el oso, se ha muerto mi nieto. ¿Por qué habrá muerto? lloró el oso, lloró por su nieto».

En esta versión, el hombre engaña al oso y logra escapar.

En 1987, David Weber en «Juan del Oso» ha hecho una recopilación de dieciséis versiones de «Juan del oso» Quince de ellas son de variedades del quechua, entre el Ecuador y el Cuzco. La última es del asháninka de Nuevo Nevati (Provincia de Oxapampa, Pasco).

En estas versiones, «una muchacha es llevada por un oso, tiene un hijo suyo, el hijo crece y es más fuerte que su padre y libera a su madre del poder de su padre a quien mata».

LA NIÑA Y EL TIGRE

DE: AMÉRICO VIÑARI



ANTES ERA GENTE VENADO



DE: AMÉRICO VIÑARI

REFLEXIONES.

Consideramos muy importante revalorizar la memoria colectiva como una forma de afirmación de la identidad del grupo.

Probablemente los jóvenes y niños de algunos lugares del Perené han sido los más vulnerados con la pérdida de la memoria colectiva.

A través de la educación intercultural bilingüe, los niños pueden hacer uso de la escritura y tener la posibilidad de fijar y mantener las manifestaciones y las expresiones de su cultura y darlas a conocer a los demás, y los no amazónicos podríamos conocer de ellos y viceversa.

El lenguaje mítico y sus conocimientos pueden mantenerse si se los incorpora en la educación formal.

La literatura oral tiene un carácter comunitario y, por ello, debe insistirse en su recopilación y en su conocimiento por los niños y jóvenes. En esta tarea, es importante la participación de los ancianos. Ellos poseen la sabiduría y por eso son los encargados de la transmisión de los conocimientos culturales propios, además de ocupar un lugar de privilegio tanto en la jerarquía familiar y comunitaria como también en el ámbito religioso.

En una propuesta de comunicación intercultural se requiere de la literatura oral para revitalizar las prácticas culturales. Es necesario conocer la propia cultura y conocer los elementos de la cultura en contacto.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La literatura oral, como material para el estudio lingüístico, es un documento absolutamente auténtico que puede ser traducido y/o interpretado. La literatura oral permite abordar el estudio del discurso oral de los relatos; por ende, el estudio del discurso como nexo entre lengua, cultura y sociedad.

Los asháninkas, los machiguengas, al igual que otras etnias amazónicas mantienen viva la memoria colectiva, la memoria oral. Frente a ella, la memoria escrita no debe impedir que se siga desarrollando la memoria oral, como

elemento cultural que garantiza la supervivencia de las etnias amazónicas. De no ser así, seguiremos escuchando de algunos jóvenes asháninka del Perené: «ya hemos visto que todas las cosas que hemos tenido se están perdiendo».

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, Ronald. 1985. «Cuentos folklóricos de los asheninca. Tomo I y II. Comunidades y culturas peruanas N° 18. ILV. Pucallpa.

CHOMSKY, Noam: 1972. «Language and mind». Harcourt Bruce Janovich INC. New York.

PAYNE, David y otros. 1982. «Morfología, Fonología y Fonética del asheninca del Apurucayali». Serie Lingüística Peruana N° 18: ILV. Pucallpa.

VÍLCHEZ, E. y **CAMAITERI**, P. 1989. «Lengua y cultura de los asháninka del Perú (Arawak). Departamento de Lingüística: UNMSM. Lima.

VÍLCHEZ E. y **VIÑARI** A. 1993 «Textos de literatura oral machiguenga». UNMSM. CILA.

CENSO SOCIOLINGÜÍSTICO EN LA PROVINCIA DE CAJATAMBO

Gustavo Solís Fonseca

INTRODUCCIÓN

Los datos de este artículo provienen de un censo sociolingüístico ejecutado en la provincia de Cajatambo en el año 1987. De lo que aquí se publica queremos destacar lo referente al aspecto de conocimiento y uso de lenguas en el distrito de Cajatambo, capital de la provincia del mismo nombre, que comprende los barrios de Antay y Tambo. Estos dos barrios aparecen conformados por formaciones sociales muy importantes para evaluar las relaciones sociolingüísticas de sus miembros, pues están divididos en Antay Indio y Antay Mozo; y Tambo Indio y Tambo Mozo.

El censo se caracterizó por el empleo de una metodología bilingüe para la elicitación de la información. Este rasgo metodológico hace muy confiable el recojo de los datos sociolingüísticos, especialmente en poblaciones marcadas por la discriminación relacionada con el uso de lenguas diferentes, como es el caso de Cajatambo. En esta perspectiva, puede decirse que este censo sí refleja, expresada relativamente, la realidad sociolingüística del pueblo de Cajatambo, a partir de una muestra casi cercana al 100% de su población de 5 años y más, correspondiente al año de 1987.

La decisión de publicar este resultado censal -pese al tiempo transcurrido- se justifica por la utilidad para la comparación, tanto con el censo de población de 1992 y con los sucesivos de este mismo tipo, como también con censos que se hagan siguiendo la misma metodología que éste, realizado en 1987.

Universo de la muestra

Cajatambo Cercado/Barríos de Antay y Tambo

| | | |
|--------------------|-------|--------|
| Población censada: | 879 | 100% |
| Varones | : 424 | 48.23% |
| Mujeres | : 455 | 51.76% |

1. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR GRUPOS DE EDADES

Al hacer la distribución de la población por grupos de edades (de cinco años) hallamos que casi el 50% de los pobladores son menores de 20 años. La mayor concentración cuantitativa de la población está en el grupo etéreo comprendido entre los 5-20 años, con el 43.42%. El grupo etéreo de más de 71 años está representado por el 4.43%. Del total absoluto de este grupo etéreo, 39 personas, 25 son mujeres y 14, hombres. Como se ve, las mujeres representan un poco más del 60% de este grupo. Los menores de 5 años representan el 4.66%. En este caso, los varones son algo más del 55%. El cuadro que sigue muestra la distribución por grupos etéreos.

CUADRO No. 1

| SEXO | MASCULINO | FEMENINO | PORCENTAJE |
|--------------|-------------------|-------------------|------------------|
| EDAD | | | |
| - 5 | 22 | 19 | 4.66 |
| 6 - 10 | 61 | 75 | 15.46 |
| 11 - 15 | 84 | 63 | 16.71 |
| 16 - 20 | 48 | 51 | 11.25 |
| 21 - 25 | 23 | 15 | 4.32 |
| 26 - 30 | 14 | 27 | 4.68 |
| 31 - 35 | 19 | 17 | 4.09 |
| 36 - 40 | 18 | 19 | 4.20 |
| 41 - 45 | 19 | 31 | 5.68 |
| 46 - 50 | 30 | 28 | 6.59 |
| 51 - 55 | 21 | 24 | 5.11 |
| 56 - 60 | 19 | 26 | 5.11 |
| 61 - 65 | 18 | 14 | 3.63 |
| 66 - 70 | 11 | 16 | 1.9 |
| 71 a + | 14 | 25 | 4.43 |
| TOTAL | 424=48.23% | 455=51.76% | 879= 100% |

2. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN CENSADA POR LUGAR DE NACIMIENTO

La distribución de la población censada por lugar de nacimiento, en los barrios de Cajatambo, en términos relativos, es como sigue:

- 49.91% declara haber nacido en Antay
- 31.04% declara haber nacido en Tambo
- 2.72% no indica barrio de nacimiento

Cabe anotar que también fueron censadas personas que no eran de Cajatambo/cercado: 9.43%, nacidos en otros lugares de la provincia de Cajatambo, que al momento del censo se encontraban en dicho lugar; 10.68% nacidos fuera de la provincia. Una pequeña porción de los censados, 1.13%, no declaró lugar de nacimiento.

Los tres lugares más representativos, diferentes del pueblo de Cajatambo, de los que hay personas censadas, en orden de preminencia, son:

1. Huayllapa
2. Astobamba
3. Uramasa

La gente que vivía en Cajatambo, pero era nacida en otro lugar ajeno a la provincia de Cajatambo provenía, en mayor medida, de Lima y de Huacho. Fuera de estos pueblos, las provincias de Bolognesi y Huaraz, del departamento de Ancash, aparecen subsiguientemente. Anotamos, incidentalmente, que más del 63% de las personas censadas residió en Cajatambo por arriba de los 5 años. Los departamentos que se mencionan como de residencia alternativa, por más de 5 años, son Lima, Ancash y Ayacucho.

3. DATOS EDUCATIVOS

Algunos datos importantes sobre este respecto: 10.34% declara no tener grado de instrucción alguno (se presume que sean analfabetas, personas de más de 16 años). El total absoluto de estas personas es 80 individuos; de los cuales 8 son varones y 72, mujeres, lo que en el caso

particular demuestra un alto índice de analfabetismo entre las mujeres.

Una observación interesante a realizar, nos parece, se relaciona con el hecho de la disminución de las mujeres en cuanto a capital educativo se refiere, conforme se avanza en los grados más altos de la educación, cosa que es correlativa al aumento de los varones en tales grados. Por ejemplo, en el nivel educativo 6 (Superior: cuando el encuestado haya contestado que ha cursado algún grado de educación superior o lo haya completado), en términos absolutos, de un total de 41 personas, 30 son varones y 11, mujeres. En el nivel 5 (Secundaria completa: cuando el encuestado ha cursado todos los grados de la secundaria), los varones son en número de 47 y las mujeres, 28.

El inicio de la escolaridad se realiza más significativamente entre las edades de 6-8 años. Más allá de los 8 años y hasta los 19, la significación disminuye en forma cada vez más radical. Sobre este aspecto, cabe señalar que los hombres comienzan la escolaridad en forma más temprana, en una proporción aproximada de 60% para hombres y 40% para mujeres. Esta es la cifra que corresponde al inicio de la escolaridad antes de los 5 años en el caso de 10 personas censadas.

4. LA OCUPACIÓN MÁS IMPORTANTE

La ocupación preponderante es la agricultura, y la mayor parte de los agricultores trabajan tierras comunales.

Concretamente:

Trabajan en parcelas propias: 124

Trabajan en tierras comunales: 151

Hay también casos de personas que trabajan tanto en tierras propias como en tierras comunales. La cifra está representada por 76 casos.

Al momento del censo, declaran tener alguna ocupación 347 personas. De éstas, 76 mencionan trabajar en forma dependiente.

5. DATOS SOBRE MIGRACIÓN

Las personas que más migran corresponden a los grupos de edad de 16-20 y de 31-35 años. Los lugares a los que más viajan dentro de la provincia son: Utcas, Uramasa, Astobamba, Copa y Huayllapa. Astobamba es una población que ahora se encuentra contigua a Cajatambo. Históricamente es un pueblo diferente, pero por el crecimiento tanto de Cajatambo y del mismo pueblo de Astobamba, han resultado conformando prácticamente un mismo centro poblado.

La gente viaja ocasionalmente, y muy pocos lo hacen anualmente. La posibilidad de viaje mensual, semanal o diaria es prácticamente ausente. Los cinco motivos, en orden de mayor frecuencia, por los que viajan, son: 1. visita; 2. trabajo; 3. fiesta; 4. compras y 5. estudio.

Las provincias de Lima a donde viajan más los pobladores de Cajatambo son Lima y Chancay. Estos viajes son también fundamentalmente ocasionales o, a lo sumo, anuales. Los motivos que más se mencionan son: familiar y por visita. La permanencia no sobrepasa de medio año. Los lugares a donde viajan más son Lima, Huacho y Oyón. Si se realizan viajes a otro departamento (fuera de Lima) es más a Ancash. También en el censo aparecen los departamentos de La Libertad, Junín y Cajamarca.

6. CONOCIMIENTO DE LENGUAS

Las lenguas que se hablan en Cajatambo son la castellana y la quechua. Los datos del censo revelan que 4.20% sólo habla quechua. Esta cifra representa un bajo monolingüismo en este idioma nativo. Frente a la cifra precedente, tenemos que 52.78% sólo habla castellano, lo que significa un alto monolingüismo en esta lengua. Los bilingües en Cajatambo están representados por el 38.6% de los encuestados. Cabe resaltar que las mujeres son más monolingües de quechua y al mismo tiempo que más bilingües, en comparación con los hombres. De un total de 37 personas que respondieron saber sólo quechua, 31 son mujeres, cifra que representa más del 83%. Los datos de monolingüismo y bilingüismo de las mujeres de Cajatambo revelan que ellas son más conservadoras de la lengua

nativa. Frente a los datos precedentes, destaca el hecho que el alto índice de monolingüismo en castellano está representado en realidad por personas menores de 20 años, concentrándose en el grupo de edad menor de 15 años. El bilingüismo es bastante menor en el grupo de edad 15 a 25 años; y más, entre los 26 y más años de edad. A partir de los 26 años, este bilingüismo es mucho mayor frente al monolingüismo. El bilingüismo de los varones es mayor frente al monolingüismo de los mismos en quechua. En el caso de las mujeres se tiene más monolingüismo quechua frente al monolingüismo castellano y, al mismo tiempo más bilingüismo. Globalmente en las edades mayores de 21 años el bilingüismo es mayor que el monolingüismo castellano, especialmente en el grupo etáreo de 26-60 años.

6.1 Dominio de la lengua

0. NINGÚN DOMINIO

Respuestas en el sentido de «ningún» dominio de castellano comienza a partir de los 36 años. En el caso del quechua, respuestas a ningún dominio de esta lengua tenemos entre las edades comprendidas hasta los 36 años.

1. DOMINIO: ENTIENDE ALGO PERO NO HABLA

Las respuestas no son significativas en el caso del castellano. En el caso del quechua, resultan bastante significativas a partir de los 6 años.

2. DOMINIO: HABLA CON DIFICULTAD

La respuesta es muy significativa para todos los grupos en lo que respecta el castellano, pues debe entenderse que hablan con dificultad este idioma. Debe deducirse que hablan quechua con menos dificultad.

3. DOMINIO: HABLA BIEN

Las personas entre 6-20 años hablan el castellano mejor que el quechua. Las personas de más de 21 años manifiestan que hablan por igual el castellano y el quechua.

4. DOMINIO: HABLA Y ESCRIBE CON DIFICULTAD

En el caso del castellano, las personas de más de 21 años hacen entender que hablan con dificultad, en tanto que las personas de menos de 21 años hacen entender

que hablan y escriben sin dificultad. Para el quechua, la respuesta para las personas de menos de 21 años es en el sentido de no escribir ni hablar. Debe entenderse más bien que no escriben. En cambio las personas de más de 21 años lo harían con (alguna) dificultad.

5. DOMINIO: HABLA Y ESCRIBE CON FACILIDAD

Todos responden en el sentido de «con facilidad» para el caso del castellano. En el caso del quechua, respuestas en dicho sentido se dan entre las edades de 21-50.

6.2 ¿Qué lengua aprendió primero?

Entre las edades 5-40 años, el castellano aparece como la lengua que fue aprendida primero, globalmente hablando. En cambio, en las edades por encima de los 40 años, el quechua ocupa la primera opción. De otro lado, los hombres aparecen, globalmente hablando, como los que primero aprendieron castellano, frente a las mujeres. Como podrá notarse, esto significa que más hombres y menos mujeres aprendieron primero el castellano. De otro lado, se deduce también que más mujeres y menos hombres aprendieron el castellano al último, es decir, en adición al quechua. La gente por arriba de los 41 años aprendió indistintamente quechua y castellano.

6.3 Uso de lenguas

1. Con esposo/a

En términos globales, la opción preferentemente castellano es la más representativa. Esto es, frente a las otras dos opciones: únicamente o indistintamente.

La opción únicamente en quechua comienza a darse a partir de los 26 años, creciendo cada vez más el índice hacia las edades mayores. La opción únicamente castellano es alta a menores edades. Es exclusiva entre las edades 16-40 años.

La opción preferentemente castellano se matiza con la opción preferentemente quechua como respuestas ocasionales entre las edades 36-40 y 51-60.

La opción indistintamente comienza a ser alta, frente a las otras opciones, a partir de los 21 años.

2. Con hijos/as

Globalmente, la opción únicamente castellano es la dominante. La opción únicamente quechua comienza a aparecer a partir de los 66 años de edad de los encuestados.

En este apartado sobre uso de lenguas, en relación a las otras opciones: con padres, con hermanos, con vecinos, con amigos del pueblo, con autoridades del pueblo, con autoridades provinciales, con desconocidos, debe mencionarse que, salvo detalles en grupos de edades, la opción preferentemente castellano es la más representada en las respuestas de los encuestados. Un análisis en detalle, revelaría variantes con relación a grupos de edades.

6.4 Lengua que habla en:

Los lugares por los que se pregunta son: tienda, mercado, ciudad de Cajatambo, asamblea popular y fiesta familiar.

Globalmente, la opción más representada en las respuestas es preferentemente castellano.

Breve Bibliografía (Para tener idea sobre el quechua de Cajatambo)

ADELAAR, W.F.H. 1982: «Característica del quechua de Pacaraos». En *Aula quechua*. Lima, en Ediciones Signo Universitario, pp.19-33.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo, 1987: *Lingüística Quechua*. Cusco. C.E.R. Bartolomé de las Casas. (Ver Sincronía y Diacronía).

PARKER, Gary J. 1971: «Comparative Quechua Phonology and Grammar V: The Evolution of Quechua B». En *Working Papers in Linguistics*. Department of Linguistics of University of Hawaii-Honolulu, N° 3/3, pp. 45-109.

- SOLÍS**, Gustavo. 1989. «El quechua de Cajatambo en los textos de extirpación de idolatrías». En: Cerrón-Palomino y Solís. Temas de Lingüística Amerindia. GTZ-CONCYTEC. Lima
- TAYLOR**, Gerald, 1984. «Yauyos: un microcosmos dialectal quechua» En Revista Andina, N° 5/1, pp. 121-146. Cusco.
- TORERO**, Alfredo, 1964: «Los dialectos quechuas». En Anales Científicos de la Universidad Nacional Agraria, N° 2, pp.446-478. Lima.
- 1968. Procedencia geográfica de los dialectos quechuas de Ferreñafe y Cajamarca». En Anales Científicos de la Universidad Nacional Agraria, N° 3-4, pp. 291-315. Lima.
- 1970. «Lingüística e historia de la sociedad andina». En Anales Científicos de la Universidad Nacional Agraria. N°3-4, pp.244-261.
- 1974. El quechua y la historia social andina. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- WÖLCK**, Wolfgang. 1972. Las lenguas mayores del Perú y sus hablantes. En: Escobar: Compilador. Lima. IEP.

ASPECTOS METODOLÓGICOS LINGÜÍSTICOS EN LA INVESTIGACIÓN DE DENOMINACIONES DE ORIGEN PERUANAS

Carmen Arana Courrejoulles

1. CONCEPTO DE DENOMINACIONES DE ORIGEN

El concepto de denominaciones de origen está contemplado dentro de la Ley de Propiedad Industrial D.L. Nº823, Art. 219, que a la letra dice: «Se entenderá por denominación de origen, aquella que utilice el nombre de una región o un lugar geográfico del país que sirva para designar un producto originario del mismo y cuya calidad o características se deba exclusiva o esencialmente a los factores naturales y humanos del lugar». Concepto similar está establecido en la Decisión 344 del Acuerdo de Cartagena, en su Art 129, que reconoce como denominación de origen a "un área determinada utilizada para designar un producto originario de ella y cuyas características se deben exclusivamente al medio geográfico en el que se produce, incluidos los factores naturales y humanos".

Así pues, hay una total coincidencia entre lo que establece la ley peruana y lo normado por la Comunidad Andina, coincidiendo ambas en lo esencial del concepto de denominación de origen que es el nexo entre el origen geográfico y las características del producto o servicio.

2. METODOLOGÍA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA INVESTIGACIÓN DE DENOMINACIONES DE ORIGEN

Hasta la fecha, no existe un estudio científico de las denominaciones de origen peruanas; en este campo, lo que hay son reflexiones y estudios desde el punto de vista jurídico. Las ciencias sociales, y especialmente la lingüística, tienen en las denominaciones de origen un objeto de estudio muy valioso, en esta época de globalización donde el factor más importante para el desarrollo y bienestar de los pueblos es el conocimiento.

2.1 Motivación

Previo al establecimiento del proyecto Denominaciones de Origen Peruanas, detectamos una serie de frases, que forman parte del lenguaje diario del hablante y que le sirve

como un instrumento básico para identificar un producto y solicitarlo en el mercado, atribuyéndole un origen de procedencia y una serie de significados referidos a atributos del producto, y que tienen un fundamento subjetivo, basado en la mera opinión o creencia del hablante o consumidor.

Ejm: en el mercado en la ciudad de Huacho, escuchamos la frase «Queso de Ambar». Cuando preguntamos, qué quería decir, nos contestaron que se trataba de un queso que venía de Ambar, un distrito de Huaura; si se preguntaba por qué se compraba ese producto, se contestaba que era porque era rico, más rico que los demás y ese ser más rico, era porque el queso venía de Ambar; si se continuaba indagando y se preguntaba si en Ambar había algo que hacía rico a ese queso, se contestaba que en Ambar hay pastos naturales del que se alimenta el ganado o se daban otras respuestas con otros significados o razones, desde la contestación subjetiva simple «me gusta más», hasta otras vinculadas a la temperatura del ambiente.

Esta respuesta y otras que se obtenían al preguntar qué quería decir «queso de Ambar», nos llevaron a formular una investigación para determinar el contenido semántico de lexemas o paráfrasis tales como «queso de Ambar», «pallar de Ica», «salchicha de Huacho», «tamal de Supe», «cerámica de Nazca».

La investigación científica, o sea el trabajo ordenado en la recolección de los datos, la identificación de informantes y lugares, la estructuración de las preguntas, la elección de los métodos de análisis, la consulta de documentos para encontrar la información, nos condujo al diseño de un proyecto de investigación científica en el campo de la lingüística que trataba de responder a la pregunta, ¿qué significa para la gente las frases «Queso de Ambar»? «Pallares de Ica»? etc.

2.2 Proyecto de investigación sobre denominaciones de origen peruanas

El proyecto fue elaborado de acuerdo a las normas de la UNMSM, presentado al CILA y aprobado por la Universidad; la metodología aplicada se ha basado en encuestas y entrevistas estructuradas, tanto a productores como a consumidores y otros informantes; a quienes se les

ha formulado preguntas clave para obtener información sobre el significado de las denominaciones de origen. Así, pues, se ha diseñado y aplicado cuestionarios a los consumidores con el menor número posible de preguntas pre establecidas, para evitar que el trabajo de investigación se convierta en un llenado de formas. Por ejemplo, con relación a la denominación de origen Tamal de Supe a los consumidores se consideró una encuesta con 7 preguntas, entre ellas tenemos: ¿usted conoce el tamal de Supe?, ¿por qué se llama tamal de Supe? la frase tamal de Supe, ¿qué le trae a la mente?, ¿es diferente a otros tamales?.

A los productores se les ha preguntado: en un primer momento, de qué está hecha la masa del tamal?, ¿cómo se hace la masa del tamal de Supe?, ¿qué cubre la masa?. Con base a las respuestas a estas preguntas se formuló interrogantes más específicas ¿qué es el parche?, ¿qué es la punta?, ¿qué es el pañal?, etc.

Estas preguntas han permitido que se cuente con información ordenada y sistemática, obtenida directamente de productores y consumidores en un ambiente de libertad, evitando en todo momento crear respuestas como consecuencia del vínculo entre entrevistador y entrevistado.

En muchos casos, hemos anotado las respuestas a las preguntas por estar incluidas en diálogos extensos y libres con posterioridad a la entrevista.

También se ha buscado y obtenido documentos escritos, crónicas, mapas, fotografías, que nos permiten contestar de una manera objetiva acerca del contenido de las frases consideradas como objeto de la investigación.

La información obtenida está siendo analizada con métodos lingüísticos para establecer los rasgos sémicos y de esta manera determinar científicamente el contenido de las denominaciones de origen.

2.3 Resultados obtenidos

A continuación, desarrollaremos tres ejemplos de los resultados obtenidos, el primero está referido a contestar la pregunta qué significa la frase «Queso de Ambar».

De acuerdo a la información obtenida, esta frase significa: producto alimenticio tradicional, elaborado a mano,

en Ambar; queso fresco de calidad especial, de sabor agradable, consistencia natosa, color amarillento, de leche pura y natural, a la que no le han quitado la crema; se considera que su especial sabor agradable se origina en los pastos naturales de las alturas, que come el ganado que produce la leche; cuando madura se acentúan todas sus características.

Ahora contestaremos científicamente la pregunta qué significa la frase "Pallares de Ica". Así tenemos: producto agrícola originario, que prestigia al departamento de Ica por la calidad de su grano grande y blanco (reconocida por productores, consumidores, en textos técnicos y por especialistas nacionales e internacionales); es codiciado y apetecido desde tiempos ancestrales a nivel nacional e internacional; según el diccionario de María Moliner, Pallar significa *Phaséolus Pallar*, «cierta Judía del Perú tan gruesa como un haba, casi redonda y muy blanca», María Moliner, Tomo 2 Editorial Gredos, España 1,975. En el diccionario de Juan de Arona se comenta una noticia del Mercurio Peruano donde se dice que la gente de Ica es blanca y sin músculos por comer pallar. Es un producto que viene desde tiempos inmemoriales habiendo dado lugar a peregrinajes por su abundancia; según las encuestas que hemos aplicado, los consumidores le dan al pallar de Ica las siguientes características: significa pallar más rico, de cáscara delgada, de fácil y rápida cocción, es cremoso, suave y dulce, se vende bastante, es de consumo diario, tiene mayor preferencia que los pallares de otro lugar, a los que el consumidor los considera de cáscara más gruesa, de cocción difícil y que no son dulces, etc.

El pallar de Ica se consume en estado fresco en ensaladas, como en sopas, chupes, en dulces («pallar colao»). La producción del pallar tiene un cultivo con prácticas tradicionales que aprovechan las condiciones agroclimáticas de Ica.

Como un tercer ejemplo, a continuación, describiremos el significado de la frase "Cerámica de Nazca": son piezas decorativas de arcilla, elaboradas totalmente a mano por ceramistas nazqueños en sus propios talleres establecidos en la mencionada provincia, pintadas a mano con motivos y colores zoomorfos y fitomorfos propios de la antigua cultura

Nazca; son vendidas en las tiendas de la región y en ferias dominicales.

También la frase «Cerámica de Nazca» refiere a los huacos originarios de la cultura Nazca, que se encuentran como restos arqueológicos de la cultura citada en museos y otros lugares y cuya comercialización está prohibida.

3. DENOMINACIONES DE ORIGEN RECONOCIDAS EN EL PERÚ

Actualmente, en el Perú hay una sola denominación de origen reconocida: la palabra Pisco; sin embargo estimamos que esta situación puede revertirse, lográndose que muchos nombres geográficos puedan ser reconocidos como denominaciones de origen; entre otros pueden ser: Pallares de Ica, Cerámica de Nazca, Guinda de Huaura, Cerámica de Chulucanas, Queso de Ambar, Salchicha de Huacho, Aceituna de Villacurí; Tamales de Supe; Tejas de Ica.

Se precisa extender la investigación sobre denominaciones de origen a otros lugares del Perú, lograr la participación de un número mayor de lingüistas y otros investigadores, para realizar científicamente el análisis de las frases que podrían ser reconocidas como denominaciones de origen peruanas, determinando las cualidades del producto, sus características de fabricación, los atributos que les dan los productores y consumidores y las vinculaciones de éstos con las zonas geográficas. Los lingüistas deberán identificar los diversos semas o rasgos del contenido de cada expresión constituyendo el campo léxico que demostrará la relación del producto con la zona geográfica de procedencia.

Este reconocimiento es muy importante para el desarrollo regional ya que añade valor económico a los productos regionales y evita cualquier intento de aprovechamiento indebido e indirecto de ese prestigio, reafirmando la identidad y valor de los productos regionales y, en los casos aplicables a la cultura ancestral regional, haciendo que la gente se sienta orgullosa de los productos que le son típicos.

INFORMACIÓN GRAMATICAL EN UN DICCIONARIO AIMARA

Jaime Huanca Quispe

Qillqa jisk'achaña

Arunakan liwrunxa utjañapawa aru phuqata, kamisa qillqiri Ayala apanti arunaksa -nata, -pa, -sa, -waya murphimanaksa (yaqha qillqirinakaxa janiw apantiti murphimanaka, arunakakiwa apanti). Ayalaxa uñxaystuwa kamisa arunakasa murphinakasa taqpachani mantiw arunakan liwruru.

INTRODUCCIÓN

El propósito de un diccionario -llámese Vocabulario, Lexicón o Diccionario- es proporcionar información léxica sobre determinada lengua o lenguas, lo cual quiere decir que en una obra de este tipo hallaremos, en orden alfabético, la relación de sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, etc. El diccionario aporta esa clase de información porque quien lo consulta busca básicamente el significado de las palabras y, si ello es posible, algo sobre la manera de usarlas.

En las llamadas «lenguas de cultura» como el español o el inglés, que tienen una larga tradición de registros escritos (literarios o no), hay una concepción de lo que es el diccionario y también expectativas sobre su utilidad.

En el caso de las lenguas nativas de los países andinos, hay otro trasfondo: no ha habido -como en el caso de los idiomas europeos occidentales- una actividad escrituraria constante que haya enriquecido la actividad lexicográfica. Los primeros diccionarios de quechua y aimara surgieron como complemento de la evangelización, que buscaba cambiar las creencias religiosas nativas por una religión extranjera que propiciara la lealtad de los peruanos al rey de España. Pasado el interés inicial de evangelizar, decayó el trabajo lexicográfico.

1. DICCIONARIOS AIMARAS MODERNOS.

Entre los trabajos lexicográficos sobre el aimara desarrollados en las últimas décadas en el Perú se destacan tres: el Diccionario Español-Aymara Aymara-Español, de Juan Luis Ayala (1998); el Diccionario Aymara-Castellano Arunakan Liwru Aymara-Kastillanu, de Büttner y Condori

(1984); y el Diccionario Aymara-Castellano Castellano-Aymara, de Francisco Deza(1989).

De los tres trabajos mencionados es el de Büttner y Condori el que se ha desarrollado con mejor criterio técnico: la ortografía es fonológica (utiliza sólo las vocales /a/, /i/, /u/ y representa con precisión las palabras con las diferentes series de consonantes aspiradas y glotalizadas), trata de agotar la derivación en sustantivos y verbos, y en el campo léxico incluye arcaísmos y voces obsoletas.

Le sigue en manejo técnico el diccionario de Deza que, aunque no emplea una ortografía fonológica (se ve <a>, <e>, <i>, <o>, <u>), recurre al uso consecuente de una peculiar ortografía que no le impide representar con precisión la fonética de la lengua aimara, especialmente en el caso de las consonantes.

En cuanto al diccionario de Ayala, se observa imprecisión ortográfica: emplea cinco vocales (no tres, como Büttner-Condori) y no representa adecuadamente la consonante oclusiva velar aspirada sorda /kh/: unas veces escribe con <q>, como en q'uyuña ('silbar') y q'ula ('terron'); otras veces con <qh>, como en qhä ('ese', 'aquel'). La escritura de estas tres palabras debe ser khuyuña, khula y khä, respectivamente, tal como se ve en Büttner-Condori. Otra deficiencia consiste en registrar como entradas independientes no voces derivadas sino flexionadas, como observamos en kullaka ('hermana'), kullakaja ('mi hermana') y kullakama ('tu hermana'), o en qatatiña ('arrastrar'), qatatita ('arrastrado') y qatatitu ('me arrastró').

1.1 Méritos de Ayala.

Habiendo señalado algunas de las limitaciones del diccionario de Juan Luis Ayala, debemos también destacar con cierto detalle sus virtudes, y valorarlo con justicia.

2. DATOS GRAMATICALES.

Ofrecemos en seguida algunos puntos gramaticales que presenta el diccionario de Ayala.

2.1 Plural de verbos -pa.

Hay en el paradigma verbal aimara un sufijo que señala plural, el cual es -pa y, con pérdida de su vocal, aparece asociado a los sufijos -ka ('imperfecto') y -xa ('perfecto'), como

se puede ver en *lurapki* ('están haciendo') y *lurapxi* ('han hecho', 'ya hicieron'), que aportan cierta precisión frente a *luri* ('hace', 'hizo'). Al ser muy frecuente la ocurrencia de -pa con -ka o -xa, se podría incurrir en el error¹ de pensar que el plural en verbos es -pka o -pxa cuando lo cierto es que estas dos formas son bimorfemáticas. Ayala ayuda a entender esto con ejemplos como *Uka machat jaq apsupma* ('Saquen a ese hombre borracho') de la entrada *apsupma*²,

Aymaranaka wali jinchunchataptawa ('Aimaras, están ustedes bien advertidos') de la entrada *aymaranaka*, e *imantapta* ('ocultamos'), que es en sí la entrada *imantapta*.

2.2 Futuro de segunda persona con -nata.

Las gramáticas de la lengua aimara nos dicen que el futuro de segunda persona se forma con los sufijos -nta o -:ta (alargamiento de la vocal más -ta). Ayala da ejemplos con estas dos variantes (-nta y -:ta) pero también con -nata, forma que no está registrada en otros trabajos. Aquí hay que precisar que en la época colonial —según el diccionario y la gramática de Bertonio y la Doctrina Christiana del Concilio Limense— la marca del futuro de segunda persona era -jata (<-hata>), que en dialectos nasalizantes como el aimara collahua (Symbolo Catholico Indiano de Oré) y el aimara cuzqueño de Waman Puma era -nhata (con consonante nasal velar en vez de la fricativa velar). Sea que tomemos en cuenta -jata o -nhata, es evidente que el morfema es claramente bisilábico, de manera que las realizaciones con -nata que registra Ayala son bastante más conservadoras³ que -nta o -:ta, en las cuales -ta está en una sílaba y -n o alargamiento pertenecen a la sílaba anterior.

¹ Lucy Briggs (1993: 184-5) no se confunde y trata a -pa como morfema autónomo.

² Hemos señalado que, apartándose de la práctica lexicográfica generalizada, Ayala muchas veces incluye como entradas palabras con sufijo flexivo en vez de sufijo derivativo. En este caso, en lugar de *apsupma* ('saquen') la entrada debió ser *apsuña* ('sacar'), y como ejemplo de *apsuña* sí podría ponerse una oración con *apsupma*.

³ El aimara de Ilabaya, provincia de Tacna, tiene el futuro de segunda persona con -nhata, dicen *luranhata* ('harás'), *saranhata* ('irás'), etc.

2.3 Validador -sa.

La clase de los morfemas validadores es extensa en aimara. Los hay de afirmación, de duda, de negación, de corroboración o de algunos matices intermedios. Limitándonos a los de afirmación, mencionamos que el más conocido es -wa, que aparece en todos los diccionarios y gramáticas. Hay, sin embargo, otro muy usual, que es -sa y tiene también significado afirmativo pero con un matiz de mostración o sorpresa⁴. Ni el diccionario de Büttner-Condori ni el de Deza ni la gramática de Hardman y otros tratan de -sa; únicamente en el libro de Ayala hallamos ejemplos con -sa, como en la entrada «ukasä: Ese es. El mismo es». Como dato interesante debemos mencionar que en la misma página del diccionario encontramos «ukapi: Ese es. El mismo es» y «ukawa: Ese es. Eso es»; lo cual nos ilustra la cercanía semántica de estos sufijos⁵.

2.4 -waya, 'hacer algo e irse'.

En la lengua aimara existe un sufijo verbal indicador de que la persona realiza la acción y se va, o hace algo y lo deja, el cual —según las fuentes aimaras más conocidas— es -waya. El diccionario de Büttner-Condori incluye numerosos ejemplos con este sufijo, como *allitawäña* 'deshacer', 'extender tierra antes de irse' y *jaljtawäña* 'causar un divorcio e irse' (*jaljtawäña* viene de la raíz *jalja* 'dividir'). La gramática de Lucy T. Briggs (1993) se ocupa también de -waya y pasa revista sus variantes -wiya, -waa y -wa. Sin embargo, cuando con tales obras de consulta (Büttner-Condori y Briggs) queremos comprobar cómo funciona esto en Huancané, nos encontramos con que -waya no se conoce, ya que en ese sector la forma del sufijo es -wacha. Es el diccionario de Ayala el que aclara las cosas por Huancané, y así tenemos en la entrada *jamp'imp* la oración «*Jawas jamp'imp q'itawachi awatiriru*», cuya traducción es 'con haba tostada despachó al pastor y se fue' (nótese que en vez de *q'itawachi* debe ser *khitawachi*).

⁴ Este -sa no es el sufijo que acompaña las oraciones interrogativas ni es el aditivo.

⁵ El empleo de <ä> e <í> indica que se trata de vocales alargadas. En realidad el sufijo -sa no tiene vocal larga, sino que usualmente va seguido de -ya, sufijo que expresa cortesía, lo cual da -saya, que normalmente se reduce a -say o -saa (con alargamiento vocálico, que Ayala marca con <ä>).

3. COMENTARIO FINAL.

Para el estudio de una lengua o para la consulta normal por cualquier lector, el lexicón debe ofrecer la mayor información posible, lo cual quiere decir que en él ha de encontrarse información léxica y también gramatical. En este sentido, el Diccionario Español-Aymara Aymara-Español de Juan Luis Ayala —pese a sus limitaciones técnicas— se nos muestra como una obra de gran utilidad para el estudio lingüístico del idioma aimara. Aparte de información gramatical útil, la obra de Ayala rescata la pronunciación de palabras antiguas, como wak'a, nombre de los antiguos adoratorios y de los sacerdotes allí oficiantes. Hay que destacar que en años recientes el único lexicón publicado de lenguas andinas que sistemáticamente trae información léxica y gramatical es el Vocabulario Jacaru-Castellano Castellano-Jacaru (Aimara tupino) de Neli Belleza, obra que da una respuesta contundente a la concepción⁶ que ve en los lexicones solamente un registro de palabras con sus significados. El trabajo de Neli Belleza es el primero que con esas características sale a la luz en esta época, pero hay que señalar que tiene un brillante antecesor que apareció 343 años antes: el Vocabulario de la lengua aymara, de Ludovico Bertonio, el cual incluye no sólo sufijos de la lengua sino que a cada paso da información morfofonológica complementaria.

⁶ En verdad, de esta limitación no está libre ni el diccionario de la Academia Española. En contraste, como ejemplo de trabajo lexicográfico moderno tenemos los diccionarios ingleses Oxford y Longman, que traen abundante información gramatical.

BIBLIOGRAFÍA

- AYALA LOAYZA**, Juan L. 1988 Diccionario Español-Aymara Aymara- Español, Lima, Juan Mejía Baca. Publicado con auspicio del CONCYTEC.
- BELLEZA CASTRO**, Neli 1995a Vocabulario Jacaru-Castellano Castellano-Jacaru (Aimara tupino), Cusco, Centro de Estudios Regionales Andinos «Bartolomé de Las Casas».
- BERTONIO**, Ludovico 1603 (1879) Arte de la Lengua Aymara, Leipzig. Edición facsimilar de Julio Platzman. [1613] 1984 Vocabulario de la lengua aymara, Cochabamba, CERES, IFEA, MUSEF.
- BRIGGS** Lucy T. 1993 El idioma aimara: variantes regionales y sociales, La Paz, Ediciones ILCA.
- BÜTTNER**, Thomas y Condori Cruz, Dionisio 1984 Diccionario aymara-castellano / Arunakan liwru kastillanu-aymara, Puno, Proyecto Experimental de Educación Bilingüe.
- CONCILIO LIMENSE** 1584 [1984] Doctrina Christiana, Lima, Petroperú (edición facsimilar).
- DEZA GALINDO**, Juan Francisco 1989 Diccionario Aymara-Castellano Castellano-Aymara, Lima. Publicado con auspicio del CONCYTEC. 1992 Gramática de la lengua aymara, Lima, Artex Editores.
- HARDMAN**, Martha, **VÁSQUEZ**, Juana y Yapita, Juan de Dios 1988 Aymara: compendio de estructura fonológica y gramatical, La Paz, Gramma Impresión.
- LUCCA**, Manuel de 1987 Diccionario práctico Aymara-Castellano Castellano-Aymara, La Paz-Cochabamba, Los Amigos del Libro.
- MARTÍN**, Eusebia 1974 Bosquejo de estructura de la lengua aymara: fonología y morfología, Lima, Centro de Investigación de Lingüística Aplicada de la de la Univ. Nac. Mayor de San Marcos. Documento de Trabajo N° 27.
- ORÉ**, Luis Jerónimo de 1598 [1992] Symbolo Catholico Indiano, Lima, OFM, Australis (edición facsimilar dirigida por Antonine Tibesar).
- TORRES RUBIO**, Diego de 1966 (1616) Arte de la Lengua Aymara, Lima, Lyrsa. Edición actualizada de Mario Franco Inojosa.

EL APRENDIZAJE DE LA LEXIGRAFÍA: UNA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA

Luis Alberto Mamani Quispe

INTRODUCCIÓN

La lexigrafía es aquella parte de la ortografía en la que se aborda el uso correcto de las letras. Por ella se sabe que «bacilo» se escribe con «b» y con «c»; «vara», con «v»; «hulla», etc. En el presente trabajo, nos centraremos en lo que tradicionalmente lleva los títulos de «Uso de la V», «Uso de la z», «Uso de la j», etc.

Muchos de los que van a desarrollar sus actividades en íntima relación con la lectoescritura van aprendiendo, paulatinamente, que «bengala» se escribe con «b»; que «venado», con «v»; que «zapato», con «z», etc. Sin embargo, y a pesar de la bibliografía específica existente, no queda claro cómo es que se produce este aprendizaje.

Una de las principales características de los libros que tratan sobre la enseñanza de la Ortografía es que asumen implícitamente que ésta es monolítica; es decir, no distinguen el campo lexigráfico, el puntuativo o el tildativo. Y aunque algunos autores (Polo, 1976; Ortega, 1989; reconocen partes constitutivas de la Ortografía, lo hacen sólo con fines taxonómicos sin derivar de ello nada particular para la enseñanza de cada una de las partes señaladas.

1. LA LEXIGRAFÍA EN LA ENSEÑANZA TRADICIONAL

1.1. Las reglas

Los autores consultados (ver bibliografía) parecen afirmar tácitamente que la Lexigrafía se aprende mediante reglas y ello se evidencia en: a) la Lexigrafía no tiene tratamiento particular dentro de la Ortografía, es decir, se considera su aprendizaje igual que el de Tildación y Puntuación; b) los títulos «Uso de la g», «Uso de la j» y similares dan a entender claramente que abarcan la totalidad de los usos en cada caso; c) no se tiene la menor intención de abordar la escritura de las palabras que no están comprendidas en las reglas, con lo cual dejan entrever que no existen palabras al margen de las reglas. De este modo, el que quisiese aprender el uso correcto de las letras sólo tendría que aprender estas reglas.

Sin embargo, un importante número de palabras no puede ser capturado por las reglas. Por tal motivo, si alguien se limitase a aprender las aludidas reglas y sus excepciones no tendría éxito en la Lexigrafía ya que aprendería a escribir adecuadamente sólo un grupo de ellas. No hay regla, por ejemplo, que nos indique que «vasija», «vaso», «vástago» se escriben con «v»; y que «basamento», «básico», «basta», se escriben con «b». No hay regla tampoco que nos señale que «zumbido», «zurcir», «zurdo» se representan con «z», a diferencia de «suma», «suplente», «surco», que van con «s». Y si siguiéramos, nos daríamos cuenta de que la lista sería enorme. No obstante, muchas personas han aprendido a escribir estas palabras correctamente y no sólo éstas sino muchas otras más que no se enmarcan en las reglas. Y como quiera que hay personas que escriben lexigráficamente sin error, se debe aceptar que en ellas ha ocurrido una forma peculiar de aprendizaje que es diferente a aquel que se sustenta en reglas.

1.2 La pronunciación

Según una encuesta aplicada a 42 profesores de secundaria, de la especialidad de Lengua y Literatura, el 80% de ellos afirmaba que recurría a la pronunciación para enseñar lexigrafía a sus alumnos; a éstos se les indicaba, por ejemplo, que para poder escribir correctamente la palabra «zorro» se debería pronunciar [Oóro], o de modo similar, que no se dice [sapáto] sino [Oapáto]. Pero esta alternativa tiene serios inconvenientes: ¿cómo, apelando a la pronunciación, enseñaríamos que «hinojo» y «hernia», se escriben con «h» a diferencia de «imán» e «iglesia», que se escriben sin «h»? De modo similar, ¿cómo explicaríamos que «jinete», «jirón», «jirafa», se escriben con «j» y que «ginebra», «girasol», «giro» se escriben con «g»? De modo similar, tendríamos insalvables problemas para enseñar que «occiso», «acción» y otras más se escriben con doble «c» a diferencia de «excedente», «excitar», «excéntrico» y algunas más que se escriben con la secuencia «xc»; y que estos dos grupos difieren en su representación de «éxito», «conexión», «exento», que se escriben con «x» solamente; y que incluso en contraposición a estos tres grupos tenemos el conformado por «exhibir», «exhortar», «exhumación», las cuales se representan precisamente con la secuencia «xh».

y otras más se escriben con doble «c» a diferencia de «excedente», «excitar», «excéntrico» y algunas más que se escriben con la secuencia «xc»; y que estos dos grupos difieren en su representación de «éxito», «conexión», «exento», que se escriben con «x» solamente; y que incluso en contraposición a estos tres grupos tenemos el conformado por «exhibir», «exhortar», «exhumación», las cuales se representan precisamente con la secuencia «xh».

Por si esto fuera poco, se deriva de esta alternativa otro problema. Hemos podido constatar que, en determinadas circunstancias, esta opción induce a error: al tener que escribir al dictado las palabras «infundio», «ánfora», «infusión», algunos estudiantes de secundaria eran asaltados por la duda y buscando en qué apoyarse pronunciaban dos o tres veces estas palabras y a continuación escribían erróneamente «imfundio», «ámfora» e «imfusión». Y es que como se sabe, la nasal alveolar ante una dentilabial sucesiva ([f] es dentilabial) se convierte en dentilabial, esto es [m]; a ello hay que agregar que debido al redondeamiento que implican [o], [u], esta nasal dentilabial deviene prácticamente en una nasal bilabial, es decir [m].

Por todo lo visto, se puede afirmar que apoyar la enseñanza de la lexicografía en la pronunciación no es lo adecuado.

No obstante, a pesar de todas estas inconveniencias, hay personas que habiendo sido encaminadas hacia la pronunciación artificial, han podido aprender a escribir con aceptable corrección las palabras de nuestra lengua. Si esto es así, debe haber, entonces, un modo distinto de aquél, basado en la pronunciación, para poder aprender la Lexigrafía.

Hay que indicar que estas dos estrategias de enseñanza, reglas y alteración de la pronunciación, ni siquiera están en relación de complementariedad.

1.3 La lectura

El 90% de los profesores consultados en la encuesta ya mencionada indicó que, si bien las reglas y la pronunciación alterada son importantes, en definitiva sólo la lectura garantiza el aprendizaje pleno de la Lexigrafía. Polo (1974) señala que hay una relación entre ortografía y memoria visual, pero

no va más allá de esta afirmación. Asimismo, Vivante y Bauzá (1995) indican que el proceso de adquisición de la ortografía es efectivo sólo si se apela a lo visual, lo auditivo, lo motor y lo gnóstico; pero las autoras no precisan qué rol le compete a cada uno de estos aspectos.

Si bien la lectura es una actividad que parece garantizar el aprendizaje de la lexigrafía, en ella hay muchos procesos cognitivos implicados (Pinzás, 1977), por lo que no queda claro cuál de ellos tiene intervención decisiva o tal vez todos los que intervengan tengan similar importancia.

Si se pretende mostrar cómo es que se produce el aprendizaje de la Lexigrafía, la simple remisión a la lectura es insuficiente.

2. EL APRENDIZAJE DE LA LEXIGRAFÍA

2.1. El diccionario mental

Marcos-Ortega (1992) señala que hay suficientes evidencias para afirmar que la información de los sentidos no llega directamente al sistema semántico, sino que antes es analizada en estructuras específicas para cada tipo de percepción. Cada una de estas estructuras constituye un diccionario de formas, al cual se accede para reconocer las palabras en forma auditiva o visual antes de asociarlas con un significado en particular. En esta dirección, se da cuenta de estudios en personas normales a las que se les midió la actividad cerebral cuando realizaban tareas específicas que implicaban diferentes procesos cognitivos (Gómez-Mont, 1998). De este modo, se pudo apreciar que la presentación visual de palabras activaba áreas cerebrales distintas de aquéllas que se ponían en funcionamiento a la presentación auditiva de las mismas; a su vez, la pronunciación de palabras activaba áreas distintas de las requeridas para las dos tareas de reconocimiento indicadas.

Teniendo en cuenta éstos y algunos otros hechos más, ~~se afirma que tras el estímulo~~ palábrico visual y antes de que la palabra se asocie con su significado en el sistema semántico, existe una etapa intermedia en la cual la palabra es reconocida como tal en el denominado «diccionario ortográfico de formas lingüísticas» (Marcos-Ortega, 1988).

2.2 La lexigrafía y el significado

Nuestro interés no se centra en el proceso de fijación de las palabras en el diccionario ortográfico (tarea, por cierto, íntimamente vinculada al aprendizaje de la lectoescritura) sino sólo en la labor mental consistente en que a determinadas palabras, conocidas o no por el hablante, se les asigne formas escritas específicas; nos centramos, entonces, en aquellas palabras que la tradición llama de «escritura dudosa».

El aprendizaje de la Lexigrafía exige que la etapa lectoescritural que empata el fonema con el grafema (letra) haya sido superada, lo cual normalmente ocurre a los seis o siete años de edad. Al ser así, ya existiría en la mente del aprendiz el diccionario ortográfico. Asimismo, y por este mismo hecho, la vía directa para acceder al sistema semántico se estaría empleando con cierta regularidad; recuérdese que si se está leyendo, se recurre a la vía indirecta (auditiva) sólo en determinados casos (Ibid.). Es obvio, además, que en la mente del aprendiz el sistema semántico tiene plena existencia tan igual como la tendría en una persona analfabeta.

Por estas consideraciones nos permitimos conjeturar que para el aprendizaje de la Lexigrafía el papel que juega el sistema semántico es mínimo. Aparte de lo ya expuesto hay algunos indicios que apoyan esta afirmación: a) algunos estudiantes universitarios y de institutos pedagógicos escriben incorrectamente palabras cuyos significados conocen ampliamente (los datos provienen de percentiles aplicados en aula en el curso de Lenguaje): «subersivo», «subención», «absórver», «crucifcción», «exitar», «seloso», etc.; b) hay en castellano un grupo de palabras cuya escritura se domina pero se desconocen sus significados: los nombres y apellidos; y en efecto, si alguien nos dictase [péres], [sabála] o [bíktor], independientemente de si conociéramos o no a las personas que los llevan, la mayoría, cuando no todos, escribiría «Zavala», «Pérez», «Víctor». Es obvio que en casos como éstos difícilmente se puede hablar de significado, o en el mejor de los casos habría que hacer referencia a una clase especial de significado; Gómez-Mont (1998) proporciona ciertas evidencias acerca del tratamiento sui géneris que reciben en la mente los nombres propios.

2.3 La exposición visual

En los percentiles a los que nos hemos referido en el apartado anterior, algunos estudiantes suelen escribir

(recuérdese que Lima es zona yeísta): «aullentar», «papagallo», «meyisos», «cayosidad», «ciyasa»; donde es evidente el cambio de «ll» por «y» y viceversa. Sin embargo, estos mismos estudiantes no se equivocan al escribir «pollo», «mayo», «payaso». Estas nueve palabras son de uso extendido en la lengua oral; lo único que parece diferenciarlas es que las que están bien escritas son de lectura obligada y quizás hasta inconsciente en diversos lugares y en múltiples circunstancias; en cambio las palabras mal escritas no tienen esta peculiaridad. En consecuencia, se podría decir que las palabras que son de frecuente lectura se escriben correctamente y que la situación inversa es cierta. Este mismo hecho estaría siendo corroborado por los asiduos lectores, los cuales, por esta característica, muy pocas veces incurrirían en error.

3. EL EXPERIMENTO

Hipótesis: la Lexigrafía se aprende mediante un proceso de memorización visual de las formas escritas, en el cual el conocimiento del significado tiene escaso valor.

Para mostrar que la exposición visual reiterada es suficiente para aprender la lexigrafía, debería haber personas que escribiesen de manera correcta palabras de escritura dificultosa y sobre las cuales se pudiera demostrar que son de lectura frecuente, independientemente de si son o no muy usadas en la lengua oral.

Asimismo, para verificar la adecuación de la aseveración de que el significado desempeña escaso papel en este aprendizaje, debiera mostrarse que hay personas que no obstante desconocer totalmente el significado de determinadas palabras, hayan aprendido perfectamente su respectiva escritura; es de esperar que estas palabras fuesen de extrema dificultad lexigráfica. Y precisamente para hacer evidente este aprendizaje la prueba de este tipo se aplicaría en dos oportunidades: a) la primera para apreciar el dominio lexigráfico de las palabras seleccionadas y verificar el desconocimiento de sus significados; b) la segunda, y después de haber sometido a las personas examinadas a ciertos estímulos visuales, para medir el grado de avance en el dominio lexigráfico de estas mismas palabras.

Tanto para el primer tipo de prueba como para el segundo, la principal justificación para la aplicación de sendos percentiles es precisamente la existencia del diccionario mental de formas, tanto visual como auditiva.

Respecto al primer tipo de prueba, las personas a examinar deberían, de manera normal, poseer escaso dominio lexicográfico, por lo que si a pesar de este hecho, estas personas escriben bien las palabras seleccionadas se habrá dado apoyo a la primera parte de nuestra hipótesis. Quienes de manera natural reúnen la característica señalada son los estudiantes de primaria que hayan aprobado el segundo grado pues su ejercicio de la lectoescritura es reciente. Para la prueba, entonces, se prescinde de los estudiantes menores de ocho años para evitar la posible intervención de factores que escapen de nuestro control; se debe recordar que durante los seis y siete años de edad se está consolidando la relación fonema-grafema (Ardila y Roselli, 1988).

En lo que se refiere al segundo tipo de prueba, la edad no es importante, sólo basta que las personas seleccionadas dominen la lectoescritura. Pero, incluso, para corroborar esto último debiera trabajarse con un grupo de niños y otro de adultos.

Para cumplir con la prueba del primer tipo, se aplicó a 118 niños, cuyas edades oscilaban entre los ocho y doce años de edad (G-1), un percentil de diez palabras. Las palabras escogidas fueron aquellas que leían con más frecuencia los niños y que entrañasen por lo menos una dificultad escrituraria («v», «c», «h», etc.).

Luego de la aplicación de este percentil, se obtuvo que el promedio de aciertos constituyó el 79% del total, frente al 21% como promedio de errores. Esto equivale a afirmar que en promedio estos niños escribieron correctamente ocho de las diez palabras dictadas.

En lo que respecta a la prueba del segundo tipo, el principal criterio para la elección de las palabras fue que su escritura no guardase relación directa con la respectiva pronunciación. Para esta prueba, el grupo de niños (G-2) estuvo conformado por 44 estudiantes de primaria de ocho a doce años de edad. A estos chicos se les aplicó un percentil

de doce palabras de difícil escritura y significado desconocido por ellos. Como ya se adelantó, este percentil se aplicó en dos oportunidades; tras la primera aplicación el resultado fue de un 22% de aciertos en promedio, frente a un promedio de 78% de yerros. Apenas culminada esta primera aplicación, se procedió a pegar, en las paredes de los salones de clases de estos chicos, las doce palabras escritas correctamente en listones de cartulina y con letras de colores; al día siguiente las profesoras hicieron leer en colectivo las mismas; al segundo y tercer día no se hizo esto y los niños simplemente tuvieron ante sí esta lista adosada en las paredes; al cuarto día se retiró las tiras de cartulina y se aplicó por segunda vez el percentil. En esta segunda oportunidad el promedio de aciertos fue del 68%, frente al 32% de errores. Tampoco esta vez se dio a conocer el significado. Resta indicar que en las dos oportunidades el dictado se realizó con una pronunciación normal.

El grupo de adultos para esta segunda clase de prueba lo conformaban 36 estudiantes universitarios del primer año a los cuales se examinó con un percentil de 15 palabras con las características ya señaladas. El resultado obtenido luego de la primera aplicación indicó un promedio de 28% de aciertos contra un 72% de errores. Luego de la corrección respectiva se encomendó a los estudiantes la tarea de repetir la escritura de cada palabra equivocada siete veces en sus cuadernos. En la segunda aplicación, una semana después, se obtuvo que el promedio de aciertos subió a un 93%, frente al 7% de yerros.

4. COMENTARIO

Los resultados apoyan la afirmación de que la lexigrafía se aprende por un proceso de memorización visual para el cual el conocimiento del significado tiene escaso papel.

Por otra parte, estos resultados corroborarían la existencia de un diccionario mental ortográfico, distinto al diccionario mental auditivo.

Asimismo, el apoyo empírico a nuestra hipótesis permitiría explicar algunos hechos aparentemente inconexos: a) se escriben bien las palabras de lectura frecuente y se escriben mal las que no tienen esta característica; b) por este mismo motivo, los estudiantes del ámbito rural, cualquiera sea el

grado de instrucción en el que se encuentren, cometerían más errores lexigráficos que sus pares ciudadanos (Avila, 1988); c) se explica igualmente el que los estudiantes de los sectores urbanos marginales y de exiguos recursos económicos, yerran más que sus pares de la clase alta que se desenvuelven en las zonas urbano nucleares; d) se explica también el motivo por el cual los asiduos lectores poseen buen dominio lexigráfico, y por qué los poco adictos a la lectura, a pesar de conocer la totalidad de las reglas y todas las alteraciones en la pronunciación, incurrir en constantes yerros lexigráficos.

Respecto a los resultados en sí, es preciso indicar que de los 118 niños de G-1, al escribir «chavo», apenas dos de ellos se equivocaron y representaron «chabo». Igualmente tan sólo cuatro niños del total, escribieron mal la palabra «taxi». Fueron cinco los niños que representaron «frecuencia», en lugar de la forma correcta «frecuencia». Es importante indicar también que cinco niños no cometieron error alguno en su percentil.

En lo concerniente a la distinción de subáreas al interior de la Ortografía, parece adecuado que aquélla debe ser acompañada por la distinción e implementación de diferentes estrategias de enseñanza, pues los resultados del presente trabajo apoyan el aserto de que diferentes subáreas exigen trabajos mentales distintos.

A la luz de estos resultados nos permitimos postular que para el caso de los homófonos y que para determinados hablantes aún no fueran parónimos (v.g. «casa» y «caza»), los significados respectivos ya estarían en los sistemas semánticos de cada uno de estos hablantes de modo que lo que la mente realiza al aprender la escritura (de «caza», por ejemplo) es asignar una representación particular a cada uno de los significados, por lo que en lo sucesivo la actualización gráfica ya no será una sola e idéntica sino habrá una forma diferente para cada significado.

5. CONSECUENCIAS

Los resultados de este trabajo evidencian que, en lo que respecta a Lexigrafía, hay una notoria disociación entre enseñanza y aprendizaje. Como quiera que es necesario aproximarlos, no queda otra alternativa que modificar las estrategias de enseñanza.

Por otro lado, si de la Lexigrafía se trata es lícito afirmar que la televisión juega un rol importante en tanto haga aparecer en la pantalla las palabras correctamente escritas.

Al haber corroborado este trabajo la existencia del diccionario mental ortográfico parece haberse justificado la vigencia del percentil como instrumento útil no sólo para la enseñanza de la lexigrafía sino también para otras habilidades específicas que tengan relación con el diccionario mental.

Por las características de la escritura castellana y dados los presentes resultados, la relación entre crisis lexigráfica y crisis económica no tiene por qué ser tan directa puesto que modificando ciertas estrategias de enseñanza se puede al menos alcanzar el dominio lexigráfico de palabras oralmente harto conocidas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M.** (1974). Redacción, análisis y ortografía. Madrid. Aguilar.
- APARCANA, C.** (1992). Ortografía, curso superior. Lima. UNFV.
- ARDILA, A. y ROSSELLI, M.** (1988). Consideraciones acerca de la lectoescritura: un punto de vista neuropsicológico. En: **ARDILA, A. y OSTROSKY-**
- SOLÍS, F.** (Eds). Lenguaje oral y escrito. México D.F. Trillas.
- ÁVILA, R.** (1988). Análisis de textos escritos en población escolar mexicana. En: **Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F.** (Eds). Lenguaje oral y escrito. México D.F. Trillas.
- DE LA FUENTE, R.** (1998). La localización de las funciones mentales en el cerebro. En: **De la Fuente, R. y Alvarez, F.** (Eds). Biología de la mente. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- GÓMEZ-MONT, F.** (1998). Imágenes cerebrales funcionales en psiquiatría y neuropsicología. En: **De la Fuente, R. y ALVAREZ, F.** (Eds.). Biología de la mente. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

- MARCOS-ORTEGA, J.** (1992) Evidencia neurofisiológica de los procesos de categorización léxica y acceso al significado. En: Barriga, R. y García, J. (Eds.). Reflexiones lingüísticas y literarias. Volumen I Lingüística. México D.F. El Colegio de México.
- MARCOS-ORTEGA, J.** (1998). Cerebro y lenguaje. En: De la FUENTE, R. y ALVAREZ, F. (Eds.). Biología de la mente. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- ORTEGA, W.** (1979). Ortografía programada. Bogotá. McGraw-Hill.
- POLO, J.** (1974). Ortografía y ciencia del lenguaje. Madrid. Paraninfo.
- REAÑO, A. y MANRIQUE, P.** (s/a). Manual de ortografía. Lima. San Marcos.
- VIVANTE, M. y BAUZÁ, M.** (1995). Querer y saber enseñar. Buenos Aires. Estrada.

**«CONOCIMIENTO, USO DE LENGUAS Y MIGRACIÓN
EN EL CENTRO POBLADO DE HUANCAPÓN
(CAJATAMBO, LIMA)»**

Tesis de licenciatura en lingüística de Luisa Portilla Durand

El trabajo *Conocimiento, uso de lenguas y migración en el centro poblado de Huancapón (Cajatambo, Lima)*, presentado por Luisa Portilla Durand como tesis para obtener la licenciatura en Lingüística, y que consta de cinco capítulos, es un estudio de análisis de los resultados obtenidos en el primer Censo Sociolingüístico efectuado en la provincia de Cajatambo (Dpto. de Lima) en 1986. La población sujeto de estudio es la del centro poblado de Huancapón, perteneciente al distrito del mismo nombre, ubicado en la provincia de Cajatambo.

Entre las conclusiones a las que se llega en la investigación podemos mencionar las siguientes: 1.a) el centro poblado (CP) de Huancapón es mayoritariamente hablante del castellano (que es la lengua materna de los hablantes bilingües quechua- castellano). El quechua se aprende en adición al castellano al escuchar a los mayores hablar entre ellos; 2.a) las nuevas generaciones son las que fundamentalmente se constituyen en monolingües castellano hablantes, hecho que va ganando puntos mientras que el uso del quechua se va perdiendo a medida que se pasa de la población de mayor edad hacia la de los jóvenes (lo que indica una continua pérdida de conocimiento de la lengua quechua por este grupo); 3.a) ante iguales niveles educativos, tanto hombres como mujeres acceden al uso del castellano como lengua de relación; 4.a) el castellano es la lengua dominante, entre las diferentes personas que se relacionan, y en los diferentes lugares en los que se encuentran los bilingües quechua-castellano hablantes se observa la ausencia casi total del quechua como lengua de

uso; 5.a) se ha podido constatar que tanto castellanohablantes como bilingües quechua-castellano son partícipes de los procesos de migración (en general, han visitado los mismos lugares); además, los bilingües quechua-castellano constituyen el grupo que más ha salido fuera de su CP, y hay todavía algo más: es la población femenina la que mayormente ha viajado a Lima. Cabe indicar que como la población castellanohablante se encuentra básicamente entre los niños y jóvenes, éstos por su corta edad no tienen el poder de decisión ni la independencia económica para poder salir de viaje fuera de su pueblo; en cambio, como los hablantes bilingües quechua-castellano son personas mayores tienen, además de recursos económicos propios, la posibilidad de poder decidir viajar fuera de su CP.

Un punto a resaltar es la forma de aprendizaje del quechua en Huancapón, que no corresponde al proceso regular de aprendizaje de una segunda lengua. El castellano es la lengua que los niños aprenden primero y la que hablan en sus hogares; no pueden hablar con sus padres en otra lengua que no sea el castellano. Según las informaciones obtenidas de los quechua-castellano hablantes, si su generación aprendió quechua lo hizo "por oído", al escuchárselo a las personas mayores; y cuando niños, si lo usaban (obviamente los menos) lo hacían a escondidas porque sus padres no les permitían hablarlo. De allí que algunos resultasen bilingües pasivos, pues los mayores se dirigían a ellos en quechua, pero éstos no podían responderles de la misma manera, ya que no les estaba permitido; en consecuencia, por este hecho no podían practicarlo efectivamente. De ello, podemos inferir, apoyándonos en los testimonios de los pobladores, que si un integrante de las nuevas generaciones aprende quechua -algo de por sí bastante difícil, pues los quechua-castellanohablantes hablan fundamentalmente castellano-, no podrá hacerlo de otra manera que no sea la misma que se dio para con sus padres ("por oído"). (pues éstos tampoco quieren que sus hijos aprendan quechua y mucho menos que lo usen, manifestando la misma actitud demostrada por sus padres).

Cabe destacar también que cuando quienes dan sus testimonios dicen que el quechua que escuchaban "era como darle vuelta a la palabra" o que "era un quechua españolizado", probablemente están pretendiendo señalar

la interferencia de patrones gramaticales del castellano en el quechua huancapino; aspecto de gran importancia que debería ser motivo de un estudio particular, pues estaríamos ante el caso de un fenómeno sociolingüístico que afecta el componente gramatical de la lengua (aspecto lingüístico) provocando su deterioro y extinción mucho más radicalmente.

A pesar de ser testigos del proceso devastador ejercido por el castellano en otra zona más del territorio nacional, debemos precisar que no es la lengua en sí la que atropella y avasalla a otra, sino los grupos de poder que la manejan como instrumento de opresión. Hay que tratar de hallar una salida, no podemos permanecer indiferentes viendo cómo, paulatinamente, las lenguas ancestrales van camino a la extinción. Si los hablantes no usan determinada lengua es porque falta una motivación; si la lengua de un grupo no se desarrolla, tampoco éste podrá hacerlo; por lo tanto, se debe favorecer su revitalización.

Con este fin, los territorios afectados requieren conseguir su autonomía económica, política y social para poder defender sus derechos ante las entidades gubernamentales, lograr que se reivindicquen las lenguas ancestrales, y se les devuelva el prestigio que les fue arrebatado. Esto dependerá fundamentalmente de la decisión del propio grupo. De no ser así, de persistir la dependencia que por siglos mantiene sojuzgado al territorio andino, todo programa de Educación Bilingüe por mejor intencionado que fuese, continuará siendo un camino seguro al monolingüismo castellano. Se requiere una educación bilingüe intercultural que permita una relación entre las dos culturas, a través de las cuales la cultura andina se relacione con la cultura castellana y viceversa; entendiéndose por relación una interacción y una intercomunicación en las que exista de parte de los miembros de las dos culturas un pleno entendimiento y conocimiento de la otra cultura, junto con un mutuo respeto.

CARTA DE CPAL

El CPAL es una institución pionera en el Perú en el tratamiento de problemas de lenguaje. De allí que nos sean respetables los puntos de vista que se sostiene en la carta respecto a las alternativas de enseñanza a sordos, ya que contribuyen a enriquecer la discusión con nuevas hipótesis.

Las contribuciones que aparecen en Lengua y Sociedad son necesariamente breves. No son informes de investigación in extenso, por lo que muchos detalles relacionados con los estudios no son publicados.

Publicamos la parte sustantiva de la carta que nos enviara el Centro Peruano de Audición y Lenguaje, en la que se hace comentario relacionado con el artículo «Alternativas en la enseñanza a sordos», de Elsa Vílchez Jiménez, aparecido en el N° 1 de Lengua y Sociedad (1998).

«En el artículo hace referencia a dos grupos de trabajo, los cuales denomina «grupos de control». El grupo «A», está representado por niños «sordos sin lenguaje previo de señas: grupos de niños sordos a los que no se les permite el uso de señas, mientras que el grupo «B», está constituido por niños «sordos con lenguaje previo de señas y luego simultáneamente con el lenguaje oral».

En relación al primer grupo, nos interesa precisar que los niños que ingresan a nuestra escuela, lo hacen alrededor de los dos años de edad y son evaluados de manera integral (neurológica, psicomotriz, audiológica y psicológicamente) para ser aceptados. Estos con la finalidad de tener una visión de las posibilidades del niño para oralizar y por ende, que nuestro programa oralista, pueda realmente responder a sus necesidades individuales. El método oral, si bien es cierto no considera la enseñanza de los signos, tampoco prohíbe a

los niños utilizar sus señas naturales puesto que éstas constituyen su forma de comunicación espontánea.

Respecto al segundo grupo es importante mencionar que estuvo conformado por 5 niños, no por 7, como señala

la Dra. Vílchez. Este grupo de niños, formó parte de un Programa que duró dos años (1993 y 1994), el cual constituyó una primera y única experiencia en comunicación simultánea de nuestra escuela. El objetivo era en aquel momento poder atender niños sordos, con otro tipo de necesidades pedagógicas, lenguaje oral/lenguaje de señas. Tres de los niños que integraron este grupo habían estado en nuestro programa oral, sin lograr los objetivos propuestos para su edad y sección, mientras que los otros dos niños no habían estudiado en nuestra escuela antes, pero la evaluación integral realizada nos señaló que requerían un programa de comunicación simultánea.

Estos antecedentes no se precisan en la descripción de los grupos, a pesar que marcan una diferencia de base entre ambos.

Si bien es cierto se señalan en el artículo cuatro conclusiones, vamos a hacer referencia a la primera en la cual se afirma lo siguiente: «Los niños sordos expuestos a una educación bilingüe: lenguaje gestual (lengua materna) y lenguaje oral (segunda lengua) y a una educación bicultural: cultura de los sordos y cultura de los oyentes, obtienen resultados más exitosos que los niños sordos que sólo tienen como opción la oralización».

Nuestro desacuerdo en ese sentido es radical, puesto que descalifica sin los suficientes elementos de juicio las bondades del método oralista, sin precisar además a qué tipo de éxitos se está refiriendo. Pensamos que a través de todas las corrientes metodológicas, englobadas en la filosofía de la comunicación total (gestual, oral, simultánea) se van a obtener logros importantes y éxitos en el campo de la comunicación, dependiendo de las características de los niños y de sus necesidades pedagógicas específicas».

TRABAJO DE CAMPO DE MAESTRISTAS DEL PROEIB-ANDES

Luego de finalizado el segundo semestre de estudios en la Maestría de Educación Intercultural Bilingüe del Proeib-Andes, que corresponde a una Maestría Cooperativa que lleva a cabo la Universidad de San Marcos (Perú) y la Universidad de San Simón (Bolivia), la mayoría de los estudiantes peruanos se encuentra en el Perú realizando trabajos de campo, como parte del cumplimiento del currículum.

Dos proyectos del Ministerio de Educación han acogido a los maestristas, dando oportunidad de cumplir con el trabajo de campo. Uno de tales proyectos, el de Investigaciones de demandas de educación bilingüe, incluso ha incorporado a estudiantes provenientes del Ecuador y Bolivia. Otro proyecto, el de Plancad EBI, ha acogido al maestrista Félix Julca para realizar una labor de evaluación en la zona de Ancash.

A fines de año se realizará una nueva salida al campo. Esperamos que en esta nueva oportunidad todos los estudiantes peruanos puedan venir al Perú para realizar sus respectivos proyectos, que para algunos devendrán muy probablemente en tesis de grado.

**PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DEL INSTITUTO
DE LINGÜÍSTICA APLICADA (CILA) PARA 1999****1. VÍLCHEZ JIMÉNEZ, ELSA**

Comprensión mutua entre hablas arawak de las
zonas de Kibinaki, Marankiari, Pichis y Satipo

MIEMBRO A:

Gustavo Solís Fonseca

MIEMBRO B:

Esther Espinoza Reátegui

COLABORADORES:

Juanita Pérez Ríos

Marleny Rodríguez Agüero

Gloria Falcón Barriga

Roger Zúñiga Ríos

2. SOLÍS FONSECA, GUSTAVO

Diagnóstico sociolingüístico para un proyecto de
educación bilingüe en el Asentamiento Humano
Ciudad Gosen de Lima

MIEMBROS A:

Félix Quesada Castillo

Felipe Huayhua Pari

Norma Meneses Tutaya

Johanna Reyes Malca

MIEMBROS B:

Jorge Chacón Sihuy

Jaime Huanca Quispe

COLABORADORES

John Javier Jesús Enciso Iriarte

3. QUESADA CASTILLO, FÉLIX

Desarrollo en el futuro de los andes centrales: del
significado lexical al significado gramatical.

MIEMBRO A:**MIEMBROS B:**

Manuel Conde Marcos Sabino Pariona Casamayor
Lilia Llanto Chávez

4. CORTEZ MONDRAGÓN, MARÍA

Factores y procesos que intervienen en el desarrollo del bilingüismo en niños del 1º y 2º grado de escuelas de la amazonía peruana.

MIEMBRO A:

Jorge Casanova Velásquez

COLABORADORES

Elizabeth Flores Flores

Aroma De la Cadena Fernández

José Alberto Ulloa

Lourdes Tengan Kanashiro

5. MENESES TUTAYA, NORMA

El desarrollo del castellano de los escolares indígenas en la escuela limeña

MIEMBROS A:

Minnie Lozada Trimbath

Pedro Falcón Ccenta

MIEMBROS B:

Edith Pineda Bernuy

Alicia Alonzo Sutta

6. MIRANDA ESQUERRE, LUIS

Los conectores en español. Descripción y propuesta metodológica para su enseñanza

MIEMBRO A:

Jorge Esquivel Villafana

MIEMBROS B:

Rómulo Quintanilla Anglas

Desiderio Evangelista Huari

COLABORADORES

Ana María Loyola Silva

Carmela López Capillo

ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UNMSM.

En 1999 la Universidad de San Marcos ha dado uno de los pasos más trascendentales de su larga historia al promover el concurso y la admisión de estudiantes teniendo en cuenta su condición de miembros de las comunidades nativas de la Amazonía Peruana. Comunidad Nativa debe entenderse en este contexto como pueblo indígena, en el sentido del Convenio 169 de la OIT que el Estado Peruano ha suscrito oportunamente, convirtiéndolo en Ley de la República.

Los pueblos amazónicos representados en la postulación han sido los siguientes:

| Pueblo | Grupo Lingüístico |
|---------------|--------------------------|
| Awajún | Jíbaro |
| Huambisa | Jíbaro |
| Asháninka | Arahuac |
| Machiguenga | Arahuac |
| Yanesha | Arahuac |
| Shipibo | Pano |
| Cashibo | Pano |
| Bora | Bora |
| Quechua | Quechua |
| Cocama | Tupí |
| Harakmbut | Harakmbut |
| Candoshi | Candoshi |

Muchos estudiantes de otros 34 pueblos no han participado en el proceso de admisión de este año. La presencia de ellos no ha sido posible debido al corto tiempo de la convocatoria, a la lejanía de Lima desde sus pueblos, y al enorme costo que significa para cualquier miembro de una comunidad amazónica trasladarse hasta la capital. Que estas contingencias no sean las que restrinjan en el futuro el derecho a estudiar, sobre todo cuando se trata de aquellos que más han estado postergados en el Perú. Esperamos que esta opción de selección cualitativa para el ingreso

a San Marcos en razón a la especificidad cultural indígena no se cierre, de modo que más peruanos de los pueblos amazónicos tengan a su alcance la posibilidad de estudiar en la Universidad.

El ingreso es un primer logro, pero no es suficiente. El estudio cuesta sumas que están fuera del alcance de la economía de un poblador aborígen peruano de la Amazonía. Por esta razón, si no queremos que esta experiencia fracase -como ha sucedido en otros casos en otras universidades- San Marcos tiene el reto de imaginar prácticas inéditas y de organizarse conjuntamente con los estudiantes amazónicos para una atención discriminativamente positiva, teniendo en cuenta la singularidad cultural de cada estudiante. Si no se hace así, será difícil que los estudiantes se desempeñen adecuadamente en sus estudios, y se corre el riesgo de dar pie para que con ligereza gente inaprensiva, -que felizmente son pocos en nuestra universidad-, concluya señalando que no había razón para privilegiar a los estudiantes de las comunidades nativas.

Es importante tener en cuenta que para muchas carreras los miembros de un pueblo amazónico tienen condiciones especiales que los hacen competitivamente mejores frente a otros estudiantes, tal por ejemplo para Biología, Antropología, Lingüística, Medicina Veterinaria etc. Pero también debe señalarse que ellos tendrán desventajas derivadas no de su condición indígena, sino de la condición de discriminación por desigualdades de naturaleza socioeconómica.

Superar estas desventajas les exigirá un esfuerzo grande, pero ellos lo lograrán, como han logrado con generosidad aprender lenguas y culturas diferentes a las propias, para conocer a los demás peruanos, con quienes comparten sus territorios. A todos estos pueblos amazónicos los peruanos debemos en primer lugar el legado de la Amazonía, pero también razones de orgullo, pues pocos pueblos en el mundo pueden mostrar una historia tan hermosamente heroica como nos muestra el pueblo jíbaro o el pueblo asháninka.

La admisión cualitativamente considerada para miembros de los pueblos amazónicos es una pequeña muestra de democracia étnica que se requiere urgentemente practicar en el Perú para que haya más justicia para todos. Una práctica de esta naturaleza es el seguro más adecuado contra el racismo y la apuesta más conveniente para una convivencia armónica, con equidad y dignidad. Nos alegramos que Nuestra Universidad haya dado un paso tan trascendental. Ahora San Marcos es no sólo Universidad del Perú y Decana de América, sino también Universidad de Naciones. (G.S.F.)

NOTICIA

La Comunidad Andina de Naciones (CAN), el Ministerio de Educación, el PROEIB-Andes/CILA-UNMSM y FORTE-PE tienen programada la realización del evento EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURALIDAD EN LOS PAÍSES ANDINOS: EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS, el mismo que tendrá lugar entre el 8 y 10 de noviembre del presente año. Se contará con 100 participantes y representantes de los 5 países andinos.

RESULTADOS DE INVESTIGACIONES

La Unidad de Investigación de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM organizó el SEMINARIO TALLER DE INVESTIGACIÓN «Luis Hernán Ramírez» en junio y setiembre. Se presentaron resultados de las investigaciones que culminaron en 1998. Los colegas Félix Quesada, Minnie Lozada, Elsa Vílchez, entre otros, presentaron ponencias durante la reunión de setiembre.

PRÓXIMO EVENTO

La UNEBI del Ministerio de Educación está organizando el TALLER DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LAS LENGUAS AGUARUNA, SHIPIBO Y ASHÁNINKA. Se desarrollará entre el 7 y el 9 de octubre en el Centro Vacacional de Huampaní. En este encuentro participarán especialistas de lenguas amazónicas del CILA y estudiantes sanmarquinos de diferentes pueblos de la Amazonía, que han ingresado recientemente a la UNMSM.

HOMENAJE AL MAESTRO LUIS HERNÁN RAMÍREZ

(Nos es grato publicar parte del texto de presentación de la ceremonia de Homenaje a Luis H. Ramírez, leído el 7 de junio del presente por la Directora de la EAPL., Mg. María Cortez Mondragón)

LUIS HERNÁN RAMÍREZ fue MAESTRO, nuestro maestro, pero más que eso, fue nuestro AMIGO. En este merecido homenaje, recordemos algunos aspectos de su vida académica:

El Dr. Luis Hernán Ramírez realizó sus estudios de pregrado en literatura en la Fac. De Letras de la UNMSM. Su postgrado lo hizo en el Instituto Caro y Cuervo de Bogotá y en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid, en las especialidades de Lingüística y Filología. Posteriormente se graduó de Doctor en Letras en la UNMSM.

Luis Hernán Ramírez fue un distinguido profesor que honró con su labor académica a nuestro claustro universitario tomando a su cargo las cátedras de Gramática, Estilística y Normativa de la lengua española.

También hizo labor docente en distintas universidades de Lima, como la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta), Univ. Particular Ricardo Palma, Univ. Particular Alas Peruanas, Univ. F. Villarreal y otras. En provincias lo hizo en la Univ. San Cristóbal de Huamanga, San Luis Gonzaga de Ica y en la Univ. de la Amazonía Peruana de Iquitos.

En el extranjero ejerció la docencia de 1976 a 1978 en la universidad de Bucarest (Rumania), donde tuvo a su cargo cátedras de Filología Románica, Cultura Peruana y Español Americano.

En 1980 es nombrado Miembro de Número en la Academia Peruana de la Lengua y correspondiente de la Real Academia Española. Fue Vicepresidente de la Asociación Nacional de escritores y Artistas (ANEA).

De 1987 desempeñó el cargo de jefe del Departamento Académico de Lingüística de la UNMSM; también fue Coordinador del Proyecto de investigación sobre el Atlas Lingüístico del Perú (ALEP).

En 1991 fue declarado profesor Emérito de la UNMSM.

Durante su trayectoria, atendiendo invitaciones de las diferentes universidades de Lima y de provincias, realizó tareas de Proyección Social con el fin de capacitar tanto a profesores como a estudiantes.

Además de su proficua producción poética, publicó numerosos ensayos de información y de crítica sobre literatura peruana y extranjera. También son conocidos sus libros: **Estructura y funcionamiento del lenguaje**, **Introducción en la gramática del español contemporáneo**, **Nivel sintáctico de la lengua**, **El acento escrito**, **Marxismo-leninismo en la poesía de Vallejo** y, en coautoría, el **Atlas Lingüístico y Etnográfico del Perú**. Dio a luz otras publicaciones, de las cuales sólo mencionaremos dos: **Incorrecciones y anomalías en la formación de palabras**, **Antología de Poesía Rumana**.

Asesoró tesis e investigaciones de pregrado y postgrado en San Marcos y otras universidades. Dejó numerosos trabajos inéditos: **Cantares amazónicos**, **Castellano amazónico** y **Letras Ucayalinas**, entre otros.